SYNERGIES FRANCE

Numéro 1 - Année 2003

CRISES ET AFFIRMATIONS IDENTITAIRES

Travaux effectués à l'Université de Rouen dans le cadre d'un séminairedoctoral en D.L.C.

Coordonné par
Jacques Cortès

Revue de
didactologie
des langues-cultures

GERFLINT

GROUPE D'ETUDES ET DE RECHERCHES POUR LE FRANÇAIS LANGUE INTERNATIONALE

Ce numéro a été publié avec le concours financier de

La **D**irection des **R**elations **I**nternationales et de la **C**oopération
Ministère de la Jeunesse, de l'Education Nationale et de la Recherche
du **F**oyer **I**nternational d'**A**ccueil de **P**aris
du **G**roupe d'**E**tude et de **R**echerche pour le **F**rançais **L**angue **Int**ernationale

Synergies – France : revue de didactologie des langues et des cultures est une publication éditée par le GERFLINT sous l'égide de l'UMR CELEC – CEDICLEC 3069 et du département de français langue étrangère de l'université Jean Monnet - Saint Etienne.

Synergies - France : Revue de didactologie des langues et des cultures / Université Jean Monet UMR CNRS 3069, CELEC-CEDICLEC ; Département de Français Langue Etrangère

v.;21cm

Semestriel

ISSN

1. Didactique des langues étrangères 2. Culture et communication internationale 3. Relation avec l'ensemble des sciences humaines 4. Ethique et enseignement des langues et des cultures

Synergies France

Revue de didactologie des Langues et des Cultures

sous la direction de Francis Yaiche

Maître de Conférence à l'Université de Paris V

Président : Paul Rivenc

Professeur Honoraire de l'Université de Toulouse Le Mirail

Politique éditoriale

Synergies – France est une revue de didactologie des langues et des cultures étrangères. Sa vocation est aussi de promouvoir l'usage du français et de l'italien dans la communauté scientifique internationale, c'est pourquoi elle ne publie que des articles en français et en italien. En tant que revue ouverte sur le plan thématique, c'est-à-dire regroupant des communications sur des sujets variés touchant à la didactologie des langues et des cultures, les articles épars sont acceptés.

Siège :

17, rue de la ronde mare - Le Buisson Chevalier - 27240 Sylvains les Moulins - France
Tèl. (+33).02.32.34.35.78 - Fax. (+33).02.32.34.35.86 - Courriel : j.cortes@gerflint.org

Abonnements :

17, rue de la ronde mare - Le Buisson Chevalier - 27240 Sylvains les Moulins - France
Tèl. (+33).02.32.34.35.78 - Fax. (+33).02.32.34.35.86 - Courriel : j.cortes@gerflint.org

Périodicité : Semestrielle

Revue publiée sous le haut patronage de :

La Direction des Relations Internationales et de la Coopération (DRIC) du Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche

La Maison des Sciences de l'homme - Paris

La fédération internationale des professeurs de français (FIPF)

Le FIAP Jean Monnet - Paris

L'institut national des sciences appliquées de Rouen (INSA)

GERFLINT

Groupe d'**E**tudes et de **R**echerches pour le **F**rançais **L**angue **Int**ernationale

Association scientifique et professionelle

Comité d'Honneur

Robert Galisson
Professeur émérite
Unniversité de la Sorbonne Nouvelle
Paris III

Gustavo Lopez-Ospina
Directeur de l'UNESCO
en Amérique Latine

Daniel Maximin
Ecrivain

Edgar Morin
Directeur de Recherches au CNRS

Dario Pagel
Président de la FIPF

Paul Rivenc
Professeur émérite
Université de Toulouse « Le Mirail »

Alain Touraine
Sociologue - Directeur à l'EHESS

Gianni Vattimo
Professeur à l'Université de Turin
(Italie)

Robert Fouquet
Président de l'Université Jean Monnet
Saint Etienne

Maurice Aymard
Administrateur de la Maison des
Sciences de l'Homme (Paris)

Tullio de Mauro
Université de Rome « La Sapienza »

Muhammad Bakalla
Université de l'Imam Mohamed de
Riyadh (Arabie Saoudite)

Sommaire

Présentation

Jacques Cortès
Président du GERFLINT

« Nous vous avons apporté la vérité, et dans notre bouche elle avait l'air d'un mensonge. Nous vous avons apporté la liberté, et dans nos mains elle ressemble à un fouet (...) Nous vous avons apporté la promesse de l'avenir, mais notre langue bégaye et glapit... » Arthur Koestler (Le Zéro et l'Infini, 1940)

J'ai emprunté à l'Autrichien Watzlawick[1] cette citation du Hongrois Koestler qui illustre assez bien les conséquences d'une intervention musclée d'inspiration idéaliste. Graham Greene, dans *Un Américain bien tranquille* (1955), reprendra le même procès, de l'Amérique cette fois : le principal héros, Alden Pyle, lancé sur le champ de bataille indochinois, se montrera tragiquement persuadé « que le salut du monde dépend du fait que soient adoptées ou non les merveilleuses institutions de la démocratie américaine ». Les événements lui prouveront rapidement le contraire.

Ces considérations littéraires et philosophiques (que nous ne développerons pas) nous conduisent à jeter un coup d'œil d'ensemble sur ce premier numéro de la revue *Synergies France* qui, dans l'ordre de parution des publications du GERFLINT, est la septième du réseau initié il y a un peu plus de 3 ans. Simplement une question pour entrer dans le vif du sujet : la vérité, la liberté et les promesses d'avenir sont-elles des notions exportables indépendamment de toute considération identitaire ? C'est un peu cette interrogation qui sous-tend la réflexion de tous nos auteurs.

L'identité est donc le fil rouge des articles rassemblés dans ce numéro, comme ce fut celui du séminaire de troisième cycle que j'ai eu le privilège de diriger à l'université de Rouen au cours du deuxième semestre de l'année 2002-2003. La quinzaine de jeunes chercheurs, d'origines très diverses, qui l'ont suivi avec régularité, a été d'emblée conviée à faire un « vrai » travail d'écriture, c'est-à-dire à produire des textes susceptibles d'aboutir à une authentique publication éditée. La plus grande liberté a été laissée à chacun pour le choix de son thème, mais il ne m'a pas été difficile de constater, au reçu des articles, que ces chercheurs se rejoignaient, quel que fût l'angle d'attaque choisi, sur une préoccupation forte de nature identitaire.

Rien de bien surprenant à cela sans doute. Quand on est encore proche de ses 20 ans, qu'on se bat pour obtenir le diplôme dont dépend son avenir, qu'on vit sur des ressources peu abondantes et d'une stabilité douteuse, qu'on se sent mal à l'aise dans un environnement où les problèmes ne manquent pas, qu'on est quotidiennement tiraillé entre des cultures qui ne coexistent pas obligatoirement en parfaite harmonie, qu'on a envie d'expliquer ses refus, ses angoisses, ses indignations, qu'on souhaite défendre certains points de vue qui nous sont spirituellement et même charnellement chers, bref, quand l'occasion nous est enfin donnée de nous exprimer avec la plus grande liberté, il est simplement normal que l'on aborde les questions identitaires.

Les jeunes chercheurs de Rouen et d'ailleurs (quelques uns que j'ai rattachés au

projet) ne m'ont pas déçu. Sur toutes les questions abordées : épistémologie, langue des jeunes des banlieues, littérature étrangère de langue française, situation de la langue-culture française dans leur pays, télévision, presse écrite, didactique des langues, ils ont fait avec franchise et talent leurs premiers pas dans l'écriture scientifique ou journalistique, ont subi avec élégance l'épreuve de la correction, de la réécriture, du sacrifice de l'inutile et du flamboyant au profit du mot qui en dit plus qu'une phrase entière ou d'une simple juxtaposition révélant la lourdeur d'un articulateur inutile. Ils ont compris, enfin je le suppose sur la foi du résultat, que le métier de chercheur est un travail d'artisan dont l'écriture est le critère d'excellence ou d'indigence. Le postulat qu'il faut lire pour apprendre à écrire a donc été implicitement atténué par la certitude que l'on sait d'autant mieux découvrir les subtilités d'un texte qu'on connaît le prix de l'assemblage des mots qui le constituent. L'université (française ou d'ailleurs) forme volontiers des perroquets savants (ou croyant l'être). Elle ferait bien de revoir sa copie en ce qui concerne l'écriture car c'est là que se jouent la vraie culture, le gai savoir, la construction d'une pensée originale et vraiment personnelle et critique. Je m'aperçois finalement, sans état d'âme particulier, que je vais aboutir à la conclusion banale, mais forte comme un aphorisme, que c'est en cherchant à s'exprimer que l'on devient, non un simple photocopilleur de textes supposés établir le « fondement théorique » de sa recherche, mais un chercheur authentique capable de défendre sa pensée. Bref, ça ira mieux en DLC quand on aura enfin compris qu'il faut mettre l'applicationnisme à la lanterne et tenter d'être soi-même en face de situations-problèmes toujours passionnantes parce que toujours spécifiques.

Il m'a semblé toutefois que les textes de mes disciples étaient suffisamment méritoires pour être encadrés par les travaux de quelques personnalités de grand renom. Edgar Morin nous a fait l'amitié de nous proposer un article publié il y a une dizaine d'années mais dont on appréciera l'actualité brûlante; Chantal Forestal développe un magnifique plaidoyer pour la reconnaissance du secteur et pour la défense des personnels les plus fragilisés par le système; Mansour Sayah parle avec brio, humour et compétence du langage des Jeunes des Cités ; Francis Yaiche, Rédacteur en Chef de *Synergies France,* nous gratifie d'un brillant article sur un thème pour lequel il est un expert international reconnu, et Didier Bourguignon, jeune mais déjà brillant chercheur belge, exprime sur la littérature, l'identité et le rapport à la langue, un point de vue dont on appréciera la pertinence et l'érudition.

Je suis heureux de lancer la revue *Synergies France* en donnant une première chance à de jeunes auteurs, conformément aux finalités scientifiques et humanistes du GERFLINT. Inversons la formule : je remercie la jeunesse et le talent de donner à la revue l'espoir d'une longue et belle carrière, et je boucle mon propos en pastichant à rebours les mots de Koestler :

Ils nous apportent leur vérité et sous leur plume elle a l'air crédible ; ils nous apportent leur liberté de penser et nous n'avons pas lieu de la nier ; ils nous apportent enfin (et surtout) , mais sans bégayer ni glapir, la promesse de l'avenir.

Notes

[1] Watzlawick Paul, *Guide non-conformiste pour l'usage de l'Amérique,* Seuil 1987 pour la traduction française*,* Edition originale 1978

Francité et universalité

Edgar Morin

A l'ère planétaire, une réflexion sur la nouvelle frontière de la citoyenneté s'avère indispensable. Edgar Morin montre, à partir de l'expérience française, qu'une citoyenneté républicaine, laïque et universaliste est possible. A coup sûr, elle est aujourd'hui à l'œuvre dans l'Union Européenne en gestation, dont la nouvelle devise est « UNIS DANS LA DIVERSITE ». La francité et la francisation sont la preuve qu'il est possible de « provincialiser » son pays d'origine et d'accéder à une nouvelle double identité.

La nation allemande s'est faite en unifiant des territoires germaniques. L'Italie s'est faite en rassemblant des populations qui, pour la plupart, se sentaient italiennes. La France s'est faite, à partir des rois capétiens, en francisant des populations non franciennes ; le francien était le dialecte d'oïl de l'Ile-de-France et de l'Orléanais qui, en s'imposant et se surimposant sur les multiples dialectes d'oïl et d'oc, est devenu le français.

C'est dire que la France s'est constituée par francisation de peuples et d'ethnies extrêmement divers. Le multiséculaire processus de francisation ne s'est pas effectué seulement en douceur, mais il ne s'est pas effectué seulement par la force. Il y a eu brassage et intégration dans la grande nation, sans que se perdent toutefois des identités devenues provinciales.

L'identité française n'a pas impliqué la dissolution de l'identité provinciale, elle a effectué sa subordination, et elle comporte en elle l'identité de la province intégrée, c'est-à-dire la double identité.

La Révolution française a apporté à la francisation quelque chose de plus que le fait accompli par l'histoire : c'est le peuple devenu souverain, qui s'accomplit volontairement lui-même en se proclamant grande nation. La fête de la Fédération du 14 juillet 1790 est le moment où les représentants de toutes les provinces déclarent solennellement et symboliquement leur volonté d'être français.

Dès lors la France incorpore, dans sa nature même, un esprit et une volonté. La France, sans cesser de demeurer un être terrestre, devient un être spirituel, et cela d'autant plus qu'avec le message de la Déclaration des Droits de l'Homme l'idée de la France est une idée qui comporte désormais, dans sa singularité même, l'idée d'universalité. D'où cet amour que l'idée de France a inspiré à tant de proscrits humiliés et persécutés.

La polémique franco-allemande sur l'Alsace-Lorraine, au cours du dix-neuvième siècle, affermit la conception spirituelle de l'identité française. Alors que l'Allemagne considère comme sienne cette terre germanique de langue et de culture, la France la reconnaît sienne par sa volonté et son désir d'adhésion. C'est bien l'idée volontariste et spiritualiste de la France que la troisième République fait sienne, et qu'elle fait triompher sur les idées de race, de sang, de sol que lui oppose le parti antirépublicain.

Le vingtième siècle naissant va voir la francisation se poursuivre, mais de façon toute nouvelle, non plus à partir de territoires annexes ou ralliés, mais à partir d'immigrants venus des pays voisins. La France est alors le seul pays d'Europe démographiquement déclinant, où de plus les terres les moins fertiles sont abandonnées. Cette situation attire les premières vagues d'Italiens et d'Espagnols. La troisième République institue alors les lois de naturalisation qui permettent aux enfants d'étrangers nés en France de devenir automatiquement français et facilitent la naturalisation des parents. L'instauration à la même époque de l'école primaire laïque, gratuite et obligatoire permet d'accompagner l'intégration juridique par une intégration de l'esprit et de l'âme.

Fils d'immigré, c'est à l'école et à travers l'histoire de France que s'est effectué en moi un processus d'identification mentale. Je me suis identifié à la personne France, j'ai souffert de ses souffrances historiques, j'ai joui de ses victoires, j'ai adoré ses héros, j'ai assimilé cette substance qui me permettait d'être en elle, à elle, parce qu'elle intégrait à soi non seulement ce qui est divers et étranger, mais ce qui est universel. Dans ce sens, le « nos ancêtres les Gaulois » que l'on fait ânonner aux petits Africains ne doit pas être vu seulement dans sa stupidité. Ces Gaulois mythiques sont des hommes libres qui résistent à l'invasion romaine, mais qui acceptent la culturisation dans un empire devenu universaliste après l'édit de Caracalla. Dans la francisation, les enfants reçoivent de bons ancêtres, qui leur parlent de liberté et d'intégration, c'est-à-dire de leur devenir de citoyens français.

Il y a eu certes des difficultés et de très grandes souffrances et humiliations subies par les immigrés, vivant à la fois accueil, acceptation, amitié et refus, rejet, mépris, insultes. Les réactions populaires xénophobes, la permanence d'un très virulent antisémitisme, n'ont pu toutefois empêcher le processus de francisation, et, en deux ou trois générations, les Italiens, Espagnols, Polonais, Juifs laïcisés de l'Est et de l'Orient méditerranéen, se sont trouvés intégrés jusque dans et par le brassage du mariage mixte. Ainsi, en dépit de puissants obstacles, la machine à franciser laïque et républicaine a admirablement fonctionné pendant un demi siècle.

Est-elle rouillée aujourd'hui ? Rencontre-t-elle des problèmes nouveaux qu'elle ne peut résoudre ? Ces questions se posent avec de plus en plus d'insistance.

Il y a eu, avons-nous vu, une mutation dans la francisation quand celle-ci, au début du siècle, s'est effectuée non plus en provincialisant des territoires, mais en nationalisant des immigrés. Aujourd'hui de nouvelles conditions semblent devoir appeler une seconde mutation.

Tout d'abord il y a l'exotisme de religion ou de peau chez de nombreux immigrés, venus des Balkans, du Maghreb, d'Afrique noire, d'Asie (Pakistan, Philippines, Chine). Il faut toutefois remarquer que la religion cesse d'être un obstacle dès qu'il y a acceptation de la cité, de la vie publique française, condition *sine qua non* de l'intégration, et cela a été le fait des juifs et des musulmans des précédentes générations, qui, comme les catholiques ont pu garder à titre privé leur foi religieuse sans contrevenir aux lois de la cité.

Il faut remarquer aussi que les Noirs des territoires d'outre-mer sont déjà entrés dans la nationalité française, de même que des Vietnamiens et des Chinois. Mais l'amplification du flux doit nous amener à concevoir qu'un caractère multiethnique et multiracial élargi devient un constituant nouveau de l'identité française, qui, comme déjà celle des pays d'Amérique du Nord et du Sud, va comporter en elle la possibilité d'intégrer dans son principe tous les constituants ethniques de la diversité planétaire.

En deuxième lieu nous sommes entrés dans une période de crise d'identité aux multiples visages. La double identité, provinciale et nationale, cesse d'être vécue de façon paisible dès lors que le courant d'homogénéisation civilisationnelle menace la

première identité. D'où les réactions provincialistes de défense linguistique, culturelle et économique, voire même les virulences devenant nationalistes pour sauvegarder l'identité menacée.

Un tel problème se pose également, bien que de façon différente, chez des immigrés qui veulent à la fois bénéficier de la modernité occidentale sans y dissoudre leur identité. Il ressort que l'identité française doit demeurer une double identité, et respecter désormais de façon attentive, y compris pour les Français eux-mêmes, les diversités ethniques-culturelles, ce qui entraîne un dépassement du « jacobinisme ».

En troisième lieu, le problème de la francisation se pose aujourd'hui dans le contexte d'une crise de la civilisation urbaine moderne. Le développement de l'agglomération et de la suburbanisation au détriment de la cité, la perte des solidarités et des convivialités, l'atomisation des individus, la chronométrisation de la vie, tout cela, qui frappe l'ensemble de la population française, accentue, chez les récents immigrés, le repli ghetto, la sauvegarde des solidarités d'origine, voire les liens tribaux, et cela favorise, chez les adolescents des suburbes – qui, français d'origine ou non constituent le maillon le plus faible de notre société – la formation de bandes souvent ethniquement fermées sur elles-mêmes, ce qui crée autant de freins supplémentaires à l'intégration. De toute façon, la crise de la vie urbaine favorise les agressivités et les rejets qui, comme toujours, se fixent sur des boucs émissaires marginaux et allogènes. Ainsi se fortifie la boucle causale où les hostilités s'entre-nourrisent les unes les autres.

En quatrième lieu, les tensions extrêmes qui, depuis la guerre d'Algérie jusqu'à la guerre du Golfe, renaissent périodiquement entre le monde arabo-islamique et le monde européo-occidental, ne sont pas près d'être apaisées tant que la crise du Moyen-Orient, avec notamment le problème israélo-palestinien, pèse de façon damocléenne sur notre avenir. Ce n'est pas parce qu'il n'y a pas eu de conflit ouvert entre « communautés » en France durant la guerre du Golfe que tout est paisible à l'intérieur des esprits ; la tension muette, mais craintive ou haineuse de part et d'autre, constitue une barrière invisible et forte à l'approfondissement de l'intégration des populations d'origine islamique.

Enfin les prévisions démographiques alarmistes pour le tiers-monde, les prévisions économiques catastrophiques, non plus seulement pour ce tiers-monde mais pour l'Europe orientale, ont ramené le fantasme des grandes invasions. La crainte de la ruée des immigrants pauvres du Sud et de l'Est dans une société vouée au chômage et menacée de crise crée un climat nocif, apte à favoriser les rejets aveugles. De toute façon, si les économies occidentales demeurent prospères, il faut s'attendre à un accroissement des poussées migratoires anciennes et à l'apparition de poussées migratoires nouvelles. Ce qui pose le problème suivant : le processus de francisation peut-il s'amplifier au moment même où tant de conditions psychologiques, sociales et économiques sont défavorables ? La force d'une culture. Tout d'abord, retirons tout critère quantitatif abstrait qui déterminerait quel taux d'immigrants une culture peut intégrer ? Une culture forte peut assimiler un grand nombre d'immigrés. Ainsi, depuis le début de ce siècle, une Catalogne de deux millions d'habitants a pu catalunyer six millions de non-Catalans. La force de la culture catalane était d'être une culture urbaine dont la langue était parlée par la bourgeoisie et l'intelligentsia, et non une culture folklorique résiduelle des campagnes.

La culture française est très forte. C'est une culture de villes, et qui comporte un système éducatif généralisé et puissant. C'est une culture publique et civique de caractère laïque, et c'est cette laïcité qui seule est capable d'intégrer politiquement et intellectuellement, donc alors d'accepter et d'accueillir les diversités ethniques. « C'est la culture laïque qui constitue à la fois un des caractères les plus originaux de la France et la condition *sine qua non* de l'intégration de l'étranger ». Mais nous devons cesser de lier indissolublement le jacobinisme et la cité. Il faut, au contraire, lier l'abandon du jacobinisme à la régénération du laïcisme. Dès lors, notre culture peut ouvrir davantage

son universalité potentielle et accepter l'idée d'une France multiethnique et multiraciale, qui, s'ouvrant aux diverses couleurs de peau, demeurera aux couleurs de la France.

Fondés par une minorité anglo-saxonne puritaine, les Etats-Unis, qui voient déferler sur eux les plus grands flux migratoires planétaires et qui voient en leur sein la promotion progressive du peuple noir, n'ont nullement perdu leur métabolisme national, qui est fondé sur les principes de leur Constitution, sur le rêve américain de réussite, et sur l'unification des mœurs, goûts, gestes, façons de parler qu'ont répandus le cinéma et la télévision.

L'Amérique dispose d'une culture forte, qui lui est spécifique, et qui lui permet, en dépit d'énormes désordres, violences et iniquités, de métaboliser des immigrants de toutes origines et de fabriquer des Américains. La France est différente, mais son statut se trouve entre celui des autres pays européens, qui longtemps pays d'émigrants, ne savent pas intégrer les immigrés, et celui des Etats-Unis, pays d'immigration par nature. La France s'est faite et s'est développée dans et par la francisation permanente, commencée par Hugues Capet et poursuivie par une histoire millénaire.

Le problème n'est donc pas, dans son principe, celui de la quantité d'immigrants. Le problème est celui du maintien de la force de la culture et de la civilisation françaises. Il est inséparable du problème à la fois fondamental et multidimensionnel que pose le devenir de la société française.

Nous avons dit que la culture urbaine et l'éducation sont des facteurs fondamentaux de la francisation des immigrés. Mais la ville est en crise, l'éducation se sclérose. Le délabrement de civilisation est à la fois le problème de fond de notre civilisation et le problème de fond de la francisation.

Une culture forte peut intégrer, mais dans des conditions de développement, non de crise économique et morale. Tout est lié aujourd'hui : politique, économie civilisation. On commence à voir le lien entre ville, banlieues, logement, atomisation, jeunes, drogues, immigrés et chômeurs, bien que chacun de ces problèmes comporte sa spécificité.

Avicenne, à la suite d'Hippocrate, disait qu'il faut traiter les causes d'une maladie et non ses symptômes. Mais il disait aussi que, quand le malade est au plus mal, il faut traiter d'urgence les symptômes. Aussi, il est aujourd'hui nécessaire de réduire les symptômes (logements, crédits, loisirs, sports…) mais il ne faut pas pour autant oublier les problèmes de fond, qui nécessitent l'élaboration d'une politique de fond.

Une politique de fond viserait à régénérer les cités (c'est-à-dire désagglomérer), à régénérer l'éducation ; elle viserait à réanimer les solidarités et à susciter ou ressusciter des convivialités. Ces quelques orientations ne formulent pas de solutions, elles indiquent une direction.

Province planétaire. Il ne faut pas exclure l'hypothèse que nous soyons submergés par des crises en chaîne, et qu'alors des régressions économiques, sociales ou politiques entraîneraient l'arrêt de la francisation. Une progression économique, sociale ou politique comporterait au contraire d'elle-même la poursuite de la francisation.

Enfin, il est nécessaire de situer le problème de l'immigration dans son contexte européen. Tous les pays d'Europe sont aujourd'hui en crise démographique, tous les pays occidentaux et nordiques comptent des populations immigrées. Le modèle français de naturalisation et d'intégration scolaire pourrait devenir un modèle européen, qui permettrait à l'Europe de rajeunir démographiquement et d'assumer sa nouvelle et future condition de province planétaire.

De plus, il est possible d'envisager une citoyenneté européenne qui permettrait

aux immigrants de provincialiser leur pays d'origine extra-européen, tout en accédant à une nouvelle double identité. Mais, même au sein de cette conception européenne, l'originalité française demeurera, puisque, répétons-le, l'histoire de France se confond avec l'histoire de la francisation.

Ici encore, la prospection d'un avenir nécessite le retour aux sources. D'où notre conviction : continuer la France millénaire, la France républicaine, la France universaliste, c'est aussi continuer la francisation. C'est continuer l'originalité française dans l'intégration européenne. Mais une telle continuation comporterait métamorphose. Elle nécessiterait une profonde régénération de civilisation. La route sera longue, difficile, aléatoire, et il y aura encore du sang et des larmes.

Pour la reconnaissance identitaire d'un discipline

Une discipline de recherche moderne à part entière

Al-Smadi Adnan
Université de Rouen

L'éclairage nouveau donné par des recherches récentes en science de la communication et du langage nous conduit à réfléchir à la possibilité, aux avantages et même à la nécessité de positionner la didactique en général, celle des langues étrangères en particulier, comme discipline universitaire à part entière. S'il fallait dire d'emblée et brièvement que la didactique doit exister, ce serait d'évidence en raison de son identité forte et de sa cohérence épistémologique. Mais tout cela reste largement à définir dans un débat naturellement houleux, comme chaque fois que des faits nouveaux remettent en question un ordre établi.

Envisageons l'émergence de cette science de la manière la moins réductrice possible afin d'éclairer son état actuel par rapport à ses origines. On s'interrogera ainsi, en premier lieu, sur les liens, similitudes et divergences rapprochant ou distinguant la didactique de la linguistique, deux domaines dont les visées et finalités sont distinctes, même si dans certains cas elles peuvent s'éclairer réciproquement sur certains aspects. Nous examinerons ensuite les fonctions de la didactique et les besoins dont elle procède.

En dépit d'une tradition importante de recherche en didactique, le terme même ne semble pas avoir de définition universellement reconnue. On a d'abord parlé, en effet, dans la mouvance américaine, au début des années soixante, de linguistique appliquée. Cela a concerné essentiellement l'ensemble des recherches sur l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. Une décennie plus tard, le terme didactique apparaît dans le même contexte, et avec lui le sigle D.L.E (Didactique des Langues Etrangères), à côté des termes *pédagogie* et *enseignement* du français. Il est donc clair que, dès son origine moderne, le discours de la didactique des langues (donc du Français Langue Etrangère), s'est effectivement placé sous la tutelle scientifique de la linguistique. Le mouvement de libération auquel on assiste actuellement implique donc le bouleversement de véritables habitus sociaux.

Il n'est pas surprenant, dès lors, que les avis diffèrent radicalement sur les rapports entre la didactique des langues [1] et la linguistique. Selon Robert Galisson[2], « *la didactique des langues ne saurait entretenir des relations de complémentarité avec la linguistique…En effet, la complémentarité met en œuvre un…complément qui s'ajoute et s'intègre à la chose pour que celle-ci soit complète. Elle solidarise donc obligatoirement les parties en vue de la constitution du tout* ». Et d'ajouter : *« nous sommes donc…en présence de deux disciplines autonomes, qui peuvent atteindre, chacune de son côté, les objectifs qu'elles se fixent sans recourir l'une à l'autre ».*

La linguistique vise, en effet, un savoir sur la langue alors que la didactique vise un savoir-faire langagier et non la connaissance de la langue pour elle-même. La linguistique décrit la langue, les pratiques langagières et explique le fonctionnement d'un système linguistique déjà là chez un sujet parlant (le fameux *informateur idéal*). La Didactique se préoccupe de faire naître et développer peu à peu l'usage d'une langue et

d'une culture chez un sujet apprenant dont l'identité propre est inscrite dans une autre langue et une autre culture. La didactique a donc réussi à se dégager de la domination de la linguistique même si elle puise naturellement dans cette dernière certains éléments de réponse aux questions qu'elle peut se poser. D'après Richterich[3] : *« enseigner, apprendre, le français…la didactique du français langue maternelle ou étrangère n'a pour objet que ces trois termes ».* L'objectif de la didactique du français ne peut donc être construit qu'à partir des interactions entre ces trois termes, et des transformations que chacun d'eux exercera ou subira sous l'influence des deux autres. Convenons-en, la didactique recouvre un ensemble de discours :

- portant directement ou indirectement sur l'enseignement des langues (pourquoi, quoi, comment enseigner, à qui, en vue de quoi ?)
- et produits sur des supports spécifiques (revues pour des enseignants de langue, cours, collections scientifiques)
- par des producteurs professionnellement compétents (enseignants, formateurs d'enseignants, chercheurs).

La didactique, comme la linguistique, se rendent désormais parfaitement compte du fait qu'il y a d'évidentes différences significatives en ce qui concerne l'objet de la recherche et les connaissances qu'elle implique. La linguistique, quel que soit son intérêt et sa nécessité, ne peut en aucune façon englober dans sa sphère de compétence le problème de la transmission et de l'acquisition/apprentissage des langues-cultures parce qu'elle laisse par principe et par choix de côté les problématiques de ce type qui sont précisément du ressort de la didactique. L'intérêt manifeste des linguistes pour le fonctionnement propre de la langue exclut qu'elle se préoccupe de réponses à des questionnements d'ordre didactique. Ce que le didacticien peut éventuellement faire du discours de la linguistique se situe en dehors du domaine de prédilection de cette dernière. Qu'il y ait malgré tout échange est une chose, mais l'établissement d'un hypothétique va-et-vient entre les deux disciplines aboutirait à restaurer l'idée dépassée d'un rapport entre théorie noble et pratique d'application triviale, donc retour au *statu quo ante.*

L'apprentissage ne peut se concevoir comme l'application pure et simple de paramètres linguistiques. La didactique ne peut en effet se fonder sur une conception de la langue trop extérieure à ses préoccupations et activités pédagogiques. Il est donc nécessaire de poser fortement la cohérence et la rationalité d'une démarche de recherche dont la spécificité, pour être réelle, n'en est pas moins fort complexe. L'objectif majeur de la didactique, comme discipline universitaire autant que comme discipline de recherche, n'est autre que d'aider les étudiants à résoudre des problèmes aigus d'orientation ou même d'identité auxquels les sciences du langage en général s'intéressent aussi, mais chacune d'elles dans de tout autres perspectives. Instaurer un dialogue avec les disciplines existantes est une chose. En déduire la subordination de la didactique en est une autre tout à fait inacceptable car c'est noyer le poisson épistémologique dans le vain discours de la pseudo-science. S'ouvrir à une dimension interdisciplinaire, pourquoi pas ? C'est là une attitude estimable à condition d'exclure toute tentation hégémonique, toute volonté d'annexion insidieuse, tout colonialisme de la pensée.

Il existe un décalage entre les programmes, les Instructions Officielles et le statut réel de la didactique. Le décideur, trop souvent mal informé, continue de réaffirmer plus ou moins, par habitude et ignorance plus que par conviction, la suprématie de la linguistique comme si rien n'avait changé depuis trois bonnes décennies. Jamais les préoccupations et besoins des étudiants de ce siècle commençant ne sont pris en considération. Et pourtant « elle tourne » ! Jamais le besoin de la didactique n'a cessé d'évoluer, surtout depuis quelques années en raison de la croissance formidable des problèmes de communication entre les hommes et les cultures (*cf* Jacques Cortès : « *l'intolérance et les pulsions de mort qu'elle véhicule »).*

Reconnaître la didactique comme discipline universitaire à part entière, c'est offrir aux étudiants une préparation de base bien équilibrée. Depuis quelques années, c'est un fait, la majorité des étudiants choisissent la didactique du FLE plutôt que la linguistique. S'ajoute à cela la demande pressante du terrain pour de nouveaux didacticiens spécialistes du domaine. On se rend compte ainsi qu'une place propre pour la didactique dans les savoirs universitaires existe bel et bien, même si les faits ne confirment pas encore cette nécessité.

La didactique des langues est un domaine dynamique et novateur, tant sur le plan de la recherche fondamentale que de l'enseignement/apprentissage des langues-cultures. En effet : *« ce sont les finalités et la demande didactiques qui sont de nature à fonder la didactique comme discipline universitaire à part entière. Les situations d'enseignement/apprentissage et le classique triangle didactique constituent pour cela des points de repère utiles »*[4] .Bref, il s'impose désormais de rendre raison à la didactique de deux façons :

- d'abord en reconnaissant officiellement le fait qu'il s'agit d'une discipline universitaire à part entière ayant son objet, son terrain, ses concepts, ses méthodes de travail et son public propres ;
- ensuite en écartant définitivement l'idée que ce vaste domaine soit, de quelque façon que ce soit, une sorte d'annexe applicationniste de la linguistique susceptible de maintenir indéfiniment un secteur de pointe dans des limites théoriques correspondant d'évidence à un lit de Procuste.

Pour conclure, disons que la didactique, comme n'importe quelle science humaine, s'est édifiée en interactions avec différents champs circumvoisins tout en s'intégrant dans des institutions éducatives-universitaires où elle présente aujourd'hui sa riche histoire, sa spécificité, ses liens dialectiques avec d'autres disciplines qui l'éclairent parfois et réciproquement, mais sans que cet échange fasse d'elle une province à annexer. En me plaçant dans la ligne et la lignée des didacticiens, je choisis de dire que la didactique ne peut être un simple décalque de savoirs universitaires antérieurs mais un ensemble autonome et dynamique. Si cette évolution, comme il est souhaitable, se confirme, on ne peut qu'assister prochainement à une véritable institutionnalisation. Dès lors la didactique deviendra officiellement une discipline fondée sur de solides savoirs, une longue et belle histoire, et des perspectives d'avenir dont l'humanisme ne sera pas exclu car on ne peut enseigner/apprendre les langues-cultures étrangères sans les aimer.

Notes

[1] La formule didactologie des Langues-Cultures, proposée par Robert Galisson au milieu des années 80, marquant la volonté du secteur d'accentuer le caractère scientifique d'un discours didactique autonome et fortement distinct, avec le terme culture(s) des préoccupations descriptives (analyse et présentation) de la linguistique structurale et de ses prolongements les plus divers

[2] 1989 : 102-103

[3] 1989 :82

[4] Christine Barré-Deminiac, le questionnement didactique : entre autonomie et applicationnisme, http://www.univ-poitiers.fr/colloques/epistemologie.doc

Le XXIème siècle sera spirituellement didactologique ou ne sera pas !

Alexandra Vandenabeele
Université de Rouen

Pour plagier cette célèbre citation d'André Malraux, que signifie ce titre aux paroles sibyllines ? Disons que pour l'instant, cet article s'interroge à la fois sur la place qu'occupe la didactologie de nos jours par rapport à d'autres disciplines universitaires (notamment la linguistique) et également sur son avenir au sein de l'Université française.

Première constatation : en arrivant au département de Sciences du Langage de Rouen, une opposition trop flagrante entre linguistique et didactologie des langues m'est apparue. La linguistique considère-t-elle réellement que la didactologie des langues est une application pratique de son domaine ? Et la didactologie des langues snobe-t-elle la linguistique car s'estimant trop étouffée par une tutelle qui n'a pas lieu d'être ? Ces deux questions posées ainsi paraissent relever du manichéisme mais par la suite nous verrons que les relations entre ces deux disciplines sont plus complexes qu'il y paraît.

Deuxième constatation : la linguistique semble prégnante dans la mesure où elle s'octroie parfois les mérites de la didactologie pour redorer son blason : la didactologie, en effet, n'attire pas seulement un nombre croissant d'étudiants mais aussi un nombre grandissant de professeurs pas toujours convaincus des bienfaits de cette matière à enseigner en université. Serait-on plongé dans le « tout petit monde » de David Lodge[1] ? Philip Swallow aurait-il raison de dire à Morris ZAPP qu'il a « succombé au virus du structuralisme » ? Cet ouvrage fort célèbre et beaucoup lu dans le monde universitaire fait rire sous cape ; mais la réalité ne finira-t-elle pas par rejoindre la fiction ? (…)

Troisième constatation : l'idée d'écrire cet article m'est venue suite à plusieurs réflexions. En voici une parmi d'autres, sommaire somme toute. Pourquoi, lors d'un DEA orienté didactique, est-il forcément nécessaire de citer à un moment donné un ouvrage linguistique, estimé faire foi en la matière, pour être crédible lors d'une soutenance ?

Aussi, à écouter certains professeurs, la polémique entre ces deux disciplines est-elle vivace. Mais n'en parlons pas ouvertement de peur de mettre le feu aux poudres !

L'écriture de cet article fut un enrichissement car il m'a permis de découvrir ce qu'est la didactologie. Avec mon peu d'expérience dans le domaine, j'avais tout de même l'intuition qu'il s'agit une discipline universitaire à part entière (donc ce ne sera pas le sujet de cet article) et que sa spécificité réside en un incessant va-et-vient, entre théorie et pratique, dont on ne peut faire l'impasse, même si mes réflexions paraissent quelque peu naïves pour le moment.

En conséquence, je me suis posé la question de savoir s'il fallait dénoncer le manque de scientificité réelle de chaque partie en présence, chacune œuvrant dans son domaine et tentant de convaincre, d'attirer de nouveaux adeptes ! Mais avant d'aborder la

didactologie, il me semble essentiel d'écrire quelques mots sur les sciences du langage afin de mieux pénétrer le cœur du sujet.

Origine et statut de la didactologie

Les Sciences du Langage

La didactologie est rangée sous l'étiquette Sciences du Langage mais au sein de cette famille, la branche linguistique s'essoufflerait-elle ? Observons que les intitulés des disciplines changent pour s'adapter à la réalité d'un marché qui finit toujours par imposer sa loi : la linguistique est à présent englobée, plus même identifiée sous la dénomination bien pratique de « Sciences du Langage » qui lui permet d'intégrer dans son domaine la didactique des langues étrangères dont fait partie la didactique du français langue étrangère. Pour ces disciplines : même combat ? Que nenni puisque l'une a la légitimité sur le papier et l'autre par le nombre croissant d'étudiants se dirigeant vers elle. Cela étant dit, et pour verser dans l'optimisme, gardons à l'esprit, tout au long de cet article, que « Ce qui a été cru par tous, et toujours, et partout, a toutes les chances d'être faux. » (Paul Valery)

Origine de la didactologie

Avant toute chose, revenons sur les origines de la didactologie, discipline fondée par R. GALISSON dans les années 80. La définition de ce champ disciplinaire se retrouve dans presque tous les ouvrages à visée « didactique ». Je ne citerai pas R. GALISSON lui-même dont l'enseignement a fructifié sans cesse mais d'autres auteurs qui lui ont largement rendu hommage. Par exemple, dans le court extrait suivant[2], la didactologie est définie par rapport à d'autres disciplines :

> *« Le terme même de « didactique » est au centre de nombreux discours qui cherchent à la définir et donc à la distinguer d'autres termes en usage, à circonscrire son territoire et à « légitimer » la discipline. Il y a quelques années encore, on semblait considérer que la didactique coiffait la méthodologie et la linguistique appliquée ; aujourd'hui on tend à voir dans la linguistique appliquée un état antérieur de la didactique, et à distinguer la « didactologie » (les fondements théoriques et méthodologiques) de la « didactique » (la pratique), cependant unies au sein d'une même « discipline à part entière » : « la didactologie didactique des langues et des cultures ». (2000 : 7)*

La didactologie répond à un besoin d'y voir plus clair et de mettre en valeur un perpétuel va-et-vient entre la théorie et la pratique. Cette discipline récente se veut méta-didactique. Que signifie ces termes ? Voyons un élément de réponse dans l'ouvrage de Christian Puren[3] :

> *« C'est à un même souci de réponse à la complexité par la constitution d'un méta-point de vue que correspond historiquement, à mon avis, la proposition faite en 1986 par R. Galisson d'une « didactologie des langues/cultures » qui réfléchit sur elle-même et prend en charge l'élaboration de ses propres modèles théoriques (page 108). La lecture de ses principaux articles sur la DLE depuis une vingtaine d'années fait apparaître à l'évidence la volonté de maîtriser la complexification de la problématique didactique, dont l'explosion du nombre de disciplines contributoires est l'illustration la plus frappante ». (2001 : 181)*

Cet ouvrage récent et complet expose d'une façon limpide ce qu'est la didactologie. L'auteur distingue trois types théorisants dans le champ didactique dont l'activité du didactologue :

« […] L'activité du dictatologue se situe par conséquent à un niveau « méta-méthodologique » incluant tout naturellement en synchronie et en diachronie la comparaison des différentes méthodologies constituées. Ainsi l'évaluation de type méthodologique, ce sont les résultats obtenus par un enseignant et des apprenants ; l'objet d'une évaluation de type didactologique, ce sont les résultats obtenus par une méthodologie. Une partie essentielle de l'activité didactologique se situe aussi au niveau « méta-didactique » : réflexion sur l'histoire de la didactique des langues et sur l'épistémologie de la discipline ». (2001 : 147-148)

Dans ce court extrait, l'accent est mis sur le métier de didactologue, métier-passion, réelle profession qui tend à montrer que la discipline est autonome et réfléchit sur elle-même.

Tous ces efforts de définition et d'explication suffisent-ils à imposer la didactologie comme matière souveraine et viable en tant qu'elle-même sans assistance respiratoire ? Citons des extraits de la thèse de Joseph Rezeau[4] qui résume bien les faits :

> *« Plus près de nous encore, C. Puren (1999) affirme que cette science de la didactique des langues étrangères existe. La DLCE, écrit-il, est une « discipline constituée » qui possède tous les attributs d'une discipline scientifique : un domaine (l'enseignement-apprentissage des langues), des acteurs du domaine, un objet (le double processus d'apprentissage et d'enseignement), un projet (l'amélioration de ce processus), une problématique et des outils théoriques. La recension de tous ces éléments suffit-elle à faire réellement exister la didactologie des langues étrangères ? […] Alors, sommes-nous vraiment chercheur en didactique des langues étrangères si l'on n'est toujours pas certains que cette discipline existe ? Sommes-nous seulement chercheur, quand nous nous affirmons avant tout praticien ? Si chercher c'est réfléchir sur sa pratique, si chercher en didactique, c'est prendre la distance par rapport à son enseignement, si être chercheur c'est douter, rêver, tirer profit de son expérience, prendre des risques et créer, alors peut-être sommes-nous un « enseignant-chercheur ».*

Ainsi, il est légitime de se demander où en est la didactologie de nos jours. C'est une discipline qui tente de faire sa place au sein de l'université française. Elle cherche à faire reconnaître sa spécificité : elle est ouverte à toute théorie capable de la faire évoluer mais à force d'être mise de côté et d'être soupçonnée d'hérésie (« Toute vérité nouvelle commence par une hérésie et finit par une conspiration »), elle se rebelle et en vient à s'opposer frontalement à d'autres disciplines telles que la linguistique. D'où une constatation : les positions sont très tranchées. La didactologie tente de se doter d'une épistémologie afin de montrer sa bonne volonté mais celle-ci n'est pas reconnue. Pourtant de nombreux étudiants entrevoient clairement l'importance et l'utilité de la didactologie. Mais il ne faut pas confondre mode attirant de nouveaux adeptes, et discipline perdurant dans la tradition universitaire.

L'ombre pesante de la linguistique

La linguistique appliquée

La linguistique est une discipline bien installée à l'université. L'arrivée de la didactologie ne fut pas accueillie comme il se devait. Le dialogue ne s'est pas suffisamment instauré. La didactologie se sent lésée et taxe la linguistique d'applicationnisme car cette dernière applique directement ses théories lors de l'enseignement d'une langue étrangère. Selon Jean-Maurice Rosier[5] :

« L'applicationnisme est rationaliste et scientiste. De ce qu'un savoir est plus juste, plus proche d'une théorie de référence légitimée, il ne suit pas qu'il soit d'emblée plus ajusté au système dans lequel il doit s'insérer, ni plus faible à acquérir au plan cognitif, ni plus accessible culturellement que le savoir qu'il remplace, ni, enfin, à tous coups plus performant qu'un autre type de savoir. HACTE, **,** *1992. » (2002 : 36).*

Sans doute certains chercheurs-enseignants ont en toute bonne conscience usé de l'applicationnisme au début de leur enseignement suite à un « vide juridique », mais dès à présent cet applicationnisme forcené est remis en cause lors de croisades didactologiques[6] :

« Parallèlement à la poursuite de cette tradition applicationniste chez certains, le début des années 70 est marqué chez d'autres, au contraire, par un refus de la linguistique appliquée : les premières (ré)apparitions du substantif « didactique » datent de 1972. Chez les promoteurs de cette appellation, il s'agissait bien entendu de tirer les conséquences disciplinaires de l'échec des méthodologies qui se voulaient scientifiquement fondées sur la linguistique ; mais il s'agissait aussi d'affirmer la complexité de la problématique didactique, qui ne peut être gérée par une méthodologie universelle et relever d'une seule discipline de référence, et qui exige par conséquent la création d'une discipline englobante. La revendication d'autonomie de la didactique est donc fondée à l'origine – et reste fondée encore – sur la complexité même de son objet, et c'est la raison pour laquelle l'éclectisme, en tant que mode de traitement complexe d'une problématique complexe, est pour elle une question nécessairement centrale » (2001 : 31).

La linguistique a trop longtemps considéré que la didactologie était une application de son domaine. Pour dépasser cet état des choses, et aussi montrer que la didactologie se dote d'une épistémologie, la méthode circulante d'Edgar Morin sert de référence. D'ailleurs ce que la linguistique reproche à la didactologie, une épistémologie floue et non assise scientifiquement, la linguistique pourrait se le reprocher à elle-même. Philippe Blanchet[7] le constate :

« J'ai bien eu conscience, en y travaillant, de m'engager sur une voie quelque peu originale pour un linguiste, en ce sens que dans ce domaine, les exposés méthodologiques et épistémologiques sont plutôt rares, mais néanmoins nécessaires » (133-134 : 2000).

Il est précisé un peu plus loin : « Marc Dominicy déplore par exemple le peu d'enthousiasme des linguistes quant à l'épistémologie de leur discipline dans son « Avant-propos » à Epistémologie de la linguistique n°13-1 de la revue Histoire. »

Pour « l'interdépendance des deux disciplines »[8]

Ainsi ces deux disciplines paraissent totalement en désaccord. Néanmoins, certains chercheurs plaident pour l'interdépendance des deux disciplines. Le terme « didactico-linguistique » devrait plus souvent être employé pour mettre en valeur le dialogue que pourrait nouer ces deux disciplines. Il est certain que de l'amertume subsiste puisque l'hégémonie linguistique a été trop longtemps prépondérante. Cependant, de la linguistique appliquée, il est impératif de passer à la linguistique « impliquée » pour plus d'humanisme comme le souhaiteraient de nombreux professeurs.

On relève aussi, dans le même ordre d'idée, la transdisciplinarité évoquée dans un article de Maguy Pothier[9]. Il est vrai, comme le souligne fort justement Pierre Martinez,[10] que la didactologie est alimentée par de nombreuses disciplines, ce qui peut générer une

sensation de puzzle mal assemblé :

> *« Dans les grandes lignes, indique à l'époque Robert Galisson, la didactique se construit d'une part sur la méthodologie des langues étrangères, de l'autre sur la linguistique appliquée à l'enseignement des langues étrangères. La méthodologie est alimentée par la « sociologie, la psychologie, les sciences de l'éducation, la pragmatique (c'est-à-dire l'usage fait effectivement du langage, dans l'énonciation), la kinésique et la proxémique (la prise en compte de la gestuelle et de l'espace), la docimologie (l'évaluation), l'iconologie (l'étude de l'image), etc. ». Quant à la « linguistique appliquée à l'enseignement des langues étrangères », elle est irriguée par la phonétique, la grammaire, la lexicologie, la sémantique, la stylistique, etc. » (2002 : 23).*

Situations paradoxales et réelles forces vives

Alors que se passe-t-il ? La didactologie gagne du terrain et la linguistique en crise perd des étudiants dans ses différentes branches. Cela ne se vérifie pourtant pas sur le terrain. Pierre Martinez parle de « subordination » entre la linguistique et la didactologie.

Moult étudiants ont un statut hybride. La grande majorité de ces étudiants sont issus du FLE, le FLE étant, bien entendu, considéré comme une sous-branche de la linguistique. Les enseignements proposés ne correspondent pas à leurs attentes. Même s'ils n'ont aucun ressentiment envers la linguistique, ils perçoivent pertinemment que les cours reçus ne s'accordent pas avec leurs pratiques de terrain. Peu de séminaires à dominante FLE sont proposés, ainsi une situation assez cocasse apparaît : sous des intitulés prometteurs, aucune réalité FLE.

Jacques Cortès cite le père Ubu abondamment dans ses articles, mais on peut sans peine évoquer l'oeuvre de IONESCO dont « La Cantatrice chauve ». Ce titre est burlesque. Il ne désigne ni un personnage principal, ni un sujet. Il renvoie à un anti-personnage qui n'existe que par le langage. Il agit comme un leurre selon Michel Bigot et Marie-France Savean: ce schéma se réitère pour la didactologie :

Mme Smith Qu'est-ce-ce que ce sera ? Un petit feu de cheminée ?

Le pompier Oh même pas. Un feu de paille et une brûlure d'estomac.

Mme Smith Alors nous regrettons votre départ.

Mme Smith Vous avez été très amusant.

Mme Martin Grâce à vous, nous avons passé un vrai quart d'heure cartésien.

Le pompier (*se dirige vers la sortie, puis s'arrête).* A propos, et la Cantatrice chauve ?

Silence général, gêne.

Mme Smith Elle se coiffe toujours de la même façon !

Le pompier Ah ! Alors au revoir, Messieurs, Dames.

Mme Martin Bonne chance, et bon feu !

Le pompier Espérons-le. Pour tout le monde. (Le pompier s'en va, tous le conduisent jusqu'à la porte et reviennent à leurs places.

On pourrait résumer la situation actuelle à ce court dialogue. Alors que faire pour que les forces soient rééquilibrées et que moins de conflits éclatent ? Il y a de la place pour tous pour la linguistique et pour la didactologie.

Un combat de terrain

De sérieux atouts pour la didactologie

Plusieurs éléments constituent la force de la didactologie.

Tout d'abord, de grands chercheurs : le milieu est en perpétuel effervescence pour faire évoluer l'état de la discipline. Citons entre autres plusieurs passionnés aux conceptions différentes mais indispensables pour la matière : Robert GALISSON, fondateur de la discipline, PORCHER et MARIET dont les écrits, par une approche sociologisante, cherchent à mettre en lumière la réalité de l'évolution de la société contemporaine en matière d'enseignement / apprentissage des langues (écrits tout de même assez pessimistes par moments).

Ensuite, des diplômes en didactologie délivrés à la prestigieuse Sorbonne par d'éminents professeurs. De plus en plus d'étudiants se dirigent vers ce type de formation, cela atteste de la vitalité de la didactologie.

Puis des revues spécialisées : de véritables tribunes pour faire le point sur le cours des recherches actuelles qui sont également de véritables liens tissés entre les différents chercheurs et enseignants disséminés à travers notre bonne vieille planète. Nommons seulement la prestigieuse revue E.L.A., « Revue de didactologie en langues-cultures. » et le réseau des revues SYNERGIES PAYS (21 à ce jour dont celle-ci). Enfin, de nombreux sites Internet qui grâce à leurs forums et leurs multiples informations ouvrent le dialogue : par exemple http://www.gerflint.org, sur une initiative de Jacques Cortès, ou encore http://www.perso.wanadoo.fr/methodologis de Pierre Picard.

Quelques douloureuses « anicroches »

Jacques Cortès le rappelle souvent dans ses nombreux articles, notamment *« Un Pionnier* » et *« Mais, ô mon cœur, entends le chant des matelots* » dans divers E.L.A. : la didactologie a souvent souffert de querelles intestines auxquelles elle a payé un lourd tribu, comme le triste exemple de la suppression du CREDIF, organisation reconnue sur le plan international. Petit mot de soutien de Jean-Paul Basaille[11] à l'époque de cette suppression en 1996 :

- « Ce qui arrive au CREDIF nous touche sur les plans symbolique et pratique de la disparition d'un lieu de référence.
- Nous voulons aussi assurer nos collègues de notre sympathie face à la négation de leur légitime existence professionnelle et de leur investissement scientifique.
- Cette suppression risque de conforter ceux qui n'y croient pas ou plus simplement n'admettent pas la coexistence de systèmes complexes non uniformes.»

Le statut de ceux qui enseignent le FLE n'est guère plus brillant : Chantal Forestal**,** une femme de combat et de conviction, a su obtenir un statut décent pour les enseignants vacataires. Il est réellement regrettable d'en arriver aussi loin dans la souffrance pour obtenir ne serait-ce qu'une miette de reconnaissance. De nos jours, les choses avancent lentement et de nombreux enseignants de FLE ne sont pas reconnus à leur juste valeur.

Le XXIème siècle sera spirituellement didactologique…

Sans renier la linguistique, pourquoi affirmer cela sans ambages ? L'espace englobant la didactologie est très dynamique. Un événement fera date dans le domaine du Français Langue Etrangère : une motion a été votée à l'unanimité par le congrès du SNESUP réuni du 26 au 28 mars 2003 afin d'obtenir une reconnaissance statutaire et institutionnelle pour les enseignants souffrant de précarité. Espérons (soyons optimistes !) qu'une lueur apparaisse avec la titanesque réforme que connaît l'université française pour harmoniser

ses diplômes avec l'Union Européenne. Linguistes et didactologues seront bien forcés de travailler ensemble pour une meilleure répartition des différents enseignements sous peine de voir un nouvel ennemi commun apparaître : un autre département universitaire raflant l'accord du Ministère et du même coup, tous les diplômes à pourvoir.

Enfin, la mondialisation tant décriée peut être une chance pour affirmer la particularité de la didactologie : un retour aux sources, ou encore, que sais-je, l'envie de s'ouvrir aux autres et de ne pas considérer qu'une seule langue doit avoir le monopole sur toutes les populations du monde. Ce qui conforte les enseignants dans la beauté et surtout l'utilité de leur métier. Ici interviendra la didactalogie, plus que nécessaire pour raffermir leurs connaissances et leur ouvrir la voie à suivre pour des cours toujours meilleurs, des enseignements toujours de meilleure qualité. D'ailleurs, le français a de beaux jours devant lui malgré le pessimisme parfois plus qu'inquiétant de Claude HAGEGE comme dans des livres tels que « Halte à la mort des langues » : Robert GALISSON, n'est-il pas le meilleur ambassadeur de la didactologie, envié par des confrères étrangers, et ainsi considéré comme le chantre de la langue française ?

La didactologie répond à un besoin, elle participe du métissage de diverses cultures et met en avant la pluralité existant en son sein. C'est comme une auberge espagnole, chacun y passe un court instant, s'y sent à l'aise et apporte de sa personnalité pour faire de cette auberge un haut lieu de culture et d'échanges où chaque hôte se sert selon ses besoins et adapte ses connaissances selon son interlocuteur. La didactologie est alors une sphère universelle de rencontres.

Ainsi ne saurait-elle souffrir plus longtemps d'être mise en accusation ou sur une voie de garage universitaire. En étant réaliste, on peut dire que son âge d'or arrivera : puisque tout est un éternel recommencement, une disciple au statut hybride et fortement contestée occupera bientôt le devant de la scène. Les victimes d'un jour, ne sont-elles pas souvent les bourreaux du lendemain ? La didactologie aura su tirer de sages conclusions de sa longue mise à l'écart du monde si fermé de la recherche scientifique et nous ne pouvons que lui souhaiter une longue vie riche en découvertes et rencontres de tous les horizons.

Notes

[1] David Lodge, « Un Tout petit monde », Rivages poche / Bibliothèque étrangère, 1984, page 56.

[2] H. Boyer, M. Butzbach, M. Pendanx, « Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère », CLE International, 2000.

[3] C. Puren, « La Didactique des langues étrangères à la croisée des méthode – Essai sur l'éclectisme », CREDIF Essais, Didier, 2001.

[4] Joseph Rezeau, extrait de thèse : http://www.joseph.rezeau.free.fr

[5] Jean-Maurice Rosier, « La Didactique du français », Presses Universitaires de France, n°2656, 2002.

[6] Christian Puren, ibidem.

[7] Philippe Blanchet, « La Linguistique de terrain : méthode et théorie. Une approche ethno-sociolinguistique », Presses Universitaires de Rennes, 2000.

[8] Françoise Demaiziere & Anne-Claude Berthoud, http://www.sigu7.fr/aem/fdetacb/htm.

[9] Maguy Pothier, « Formation de la recherche et recherche de la formation en didactique », E.L.A n°123-124, revue de didactologie des langues-cultures, juillet-décembre 2001.

[10] Pierre Martinez, « La Didactique des langues étrangères », Presses Universitaires de France, n°3199, 2002.

[11] Jean-Paul Basaille, Président de l'ANEFLE, http://www.perso.club-internet.fr/fleasso/anefle/a3.htm

Sortir de l'immobilisme
A propos de l'enseignement du français en France et de l'éternelle précarité des enseignants de FLS-FLE

Chantal Forestal
Maître de Conférences HDR à l'Université d'Aix-Marseille1
CELEC-CEDICLEC- GERFLINT

La question de l'enseignement-apprentissage du français se pose aujourd'hui en termes extrêmement délicats compte tenu de la pluralité de plus en plus forte des publics scolarisés dans nos établissements. Il semble pourtant que la politique susceptible de suivre cette évolution sociale extrêmement rapide soit loin d'être satisfaisante et que l'on travaille toujours, en haut lieu comme à la base, sur des concepts dépassés. Nous nous proposons donc de rassembler ici quelques indications sur les données et concepts caractérisant ce champ d'intervention linguistique et culturelle, et de réfléchir tout particulièrement aux problèmes de la formation et du statut, bien négligé par le système, des enseignants qui oeuvrent dans ce secteur-clé.

I. Histoires – Notions – Législation

Le FLE (Le Français Langue Etrangère)

Dans le champ de l'enseignement du français « langue non-maternelle », la première notion apparue au lendemain de la Seconde guerre mondiale est celle de Français langue étrangère (FLE). Jusque là, on ne parlait que d' « enseignement du français ». C'est en 1945 que s'effectue la prise de conscience que cet enseignement traditionnel fondé majoritairement sur la langue écrite, la littérature et les règles de grammaire ne correspondait pas tout à fait aux caractéristiques d'un public étranger, hétérogène linguistiquement et culturellement. L'internationalisation des échanges et l'objectif fonctionnel de communication qui en est l'un des corollaires, vont impulser la construction d'une didactique spécifique et l'élaboration de nouveaux concepts en lien avec un vaste mouvement de défense du français hors de France qui entend faire pièce à la diffusion foudroyante de l'anglais.

La didactique du FLE s'est donc inscrite au départ dans une tendance qui a donné priorité à la fonctionnalité communicative de la langue, en privilégiant la communication orale et certains aspects de la culture expériencielle et quotidienne. Sa première élaboration méthodologique a été très influencée par les caractéristiques du public d'expérimentation, à savoir celui d'adultes migrants qui, dans le cadre de leur venue en France, se trouvaient confrontés à des problèmes de communication.

Le concept de « Didactique du FLM (Français langue maternelle) n'apparaît qu'au début des années 70 avec le groupe *« Pratiques* » (du nom de la revue), lequel a joué un rôle très important pour la rénovation du FLM en faisant « la théorie de pratiques » pédagogiques innovantes. Il a ainsi contribué de façon déterminante à la didactique du

FLM, qui allait bientôt « dialoguer » avec la didactique du FLE. Le terme « FLM » souligne à la fois la langue de la première socialisation de l'enfant et généralement celle des apprentissages scolaires , ces derniers étant, on le sait, en grande partie axés sur l'écrit.

Le FLS (Le Français langue seconde)

Le terme « FLS » est apparu dans les années 80 pour répondre à l'inadaptation des méthodologies de FLE et de FLM pour des publics scolaires étrangers ayant besoin d'apprendre le français tout à la fois comme langue de communication et langue de scolarisation.

L'appellation générique « FLS » recouvre elle-même des situations d'apprentissage fort variées selon que l'on est en France métropolitaine (ou dans une communauté où le français est la langue dominante majoritaire, comme la Belgique ou le Québec…) ou bien encore dans des pays comme le Maghreb, la Côte-d'Ivoire et les Dom-Tom.

Pour pouvoir véritablement agir en connaissance de cause et de façon responsable, un futur professeur de français doit donc être formé à la diversité de ces situations d'enseignement-apprentissage de notre langue. Ce qui implique qu'avant de définir un programme d'enseignement, on ne s'en tienne pas seulement à la relation triangulaire enseignant/élève/langue française, mais que l'on prenne également en compte l'ensemble des paramètres de la situation d'enseignement-apprentissage de la langue, de son statut et de ses contextes d'utilisation.

Le champ du FLE en France

Généralement, le FLE concerne un public d'adultes volontaires et censés avoir des besoins pragmatiques d'utilisation de la langue dans des situations de communication quotidiennes, professionnelles ou non.

Les apprenants étrangers des centres de langue publics (cf. les départements de FLE dans les universités) ou semi-publics (Alliance française, etc.) sont généralement de jeunes adultes étudiants (entre 20 et 25 ans) qui n'ont pas l'intention de résider en France et de s'y insérer socialement et professionnellement.

On oppose généralement ce public « FLE » d' « apprenants » – parce que volontaire et donc aux motivations précises et fortes – au public « FLS » d' « enseignés » du système scolaire, dont les motivations seraient moins fortes et les objectifs d'apprentissage plus difficilement identifiables.

Le champ du FLS (ou FLSH[1])

Le FLS en France recouvre une infinité de situations. Les raisons qui poussent un individu ou un groupe d'individus à venir sur notre territoire sont variées :

- arrivées volontaires de simples expatriés venant en France avec leur famille pour des raisons professionnelles : délocalisation ou expansion d'une entreprise (ex : Eurocopter dans un village du Var) ;
- arrivées de réfugiés fuyant leur pays pour cause de guerre, de persécutions raciales, religieuses ou politiques. Le séjour imposé par ces situations plus ou moins dramatiques est généralement considéré par les intéressés comme provisoire (Tchétchènes à Rouen, Comoriens ou Ivoiriens dans les Bouches-du-Rhône…) ;
- candidats à l'immigration pour des raisons économiques. Leur installation est considérée comme plus ou moins définitive. (cf. J.-C. Pochard).

En conséquence, il faut souligner les deux points suivants :

1. Le désir des familles étrangères d'apprendre la langue du pays « hôte » est très variable. La distinction entre motivations instrumentales (aspects strictement utilitaires de l'apprentissage) et motivations intégratives (le désir de faire partie du groupe linguistico-culturel) est déterminante pour entreprendre l'apprentissage de notre langue. D'autre part, le désir des parents ne recoupe pas nécessairement celui des enfants. Ces derniers n'ont pas les mêmes raisons de vouloir accepter l'exil et de faire ainsi le deuil de leur culture d'origine.

2. Il y a une grande diversité des langues d'origine, des habitudes culturelles mais aussi de l'origine sociale et du bagage éducatif (notamment par rapport au FLE, qui s'adresse le plus souvent à un public aisé et scolarisé).

Prendre en compte le milieu (la société) c'est non seulement distinguer l'exolingue et l'endolingue mais aussi le système de valeurs du pays d'accueil (en l'occurrence la France), ses institutions et sa politique éducative. D'où la nécessité de rappeler quelques règlements institutionnels :

- En vertu de l'obligation de scolarité, il ne peut exister aucune discrimination entre Français et Etrangers dans l'accès à l'école (circulaire n° 86 119 du 13/03/1986).
- Les titres de séjours des parents ou des responsables de mineurs n'ont pas à être demandés lors de leur inscription dans un établissement (circulaire n° 84 246 du 16/07/1984).
- Les droits et obligations pour les enfants étrangers (primo-arrivants ou déjà installés) sont les mêmes que pour les enfants de nationalité française.

II. Des chiffres et des flux

Quelques données chiffrées

Le « FLE » à l'étranger

D'après une enquête menée en 1981 par le Centre d'Information et de Recherche pour l'Enseignement et l'Emploi des langues, on estime à 125 millions le nombre des apprenants de français et à 250 000 le nombre des enseignants de FLE sur les cinq continents.

Sur 25 millions d'étudiants en FLE, 24 millions sont des enfants et surtout des adolescents qui relèvent de l'enseignement primaire et secondaire de leur pays d'origine.

Sur les 250 000 professeurs de FLE, 230 000, en majorité des professeurs d'enseignement secondaire, ne sont ni français ni originaires d'un pays francophone.

On estime à 300 millions le nombre de locuteurs potentiels, c'est-à-dire de personnes susceptibles de parler français.

Le « FLE » en France

Pour l'année 2001-2002, le nombre d'étudiants inscrits en FLE dans les départements de langue à l'université, tous cycles confondus, est de 8984 provenant pour un tiers du continent américain, un tiers d'Asie (Japon, Corée essentiellement) et un tiers d'origine européenne.

Les 121 centres répertoriés dans la brochure du Ministère des Affaires Etrangères proposent des cours payants et des stages à la carte assez chers :

- 76,22 € à 228,67 € pour une semaine ;
- 304,90 € à 457,35 € pour un mois ;
- 533,57 € à 1372,04 € pour un semestre.

«FLS» en France[2]

D'après une enquête du Ministère des Affaires Sociales et de la Direction de la Population et des Migrations, la population scolaire étrangère fréquentant les établissements (publics et privés) relevant de l'Education Nationale représente **7,9 % des effectifs scolaires**, soit 964 740 élèves scolarisés, enseignement spécialisé compris[3]:

- 574 313 dans le premier degré;
- 390 427 dans le second degré.

On évalue à environ 32 000 le nombre de primo-arrivants non francophones venus en France au cours de l'année 2002.

La population scolaire étrangère ne coïncide ni avec celle des élèves issus de l'immigration, ni avec celle des primo-arrivants. Elle se caractérise par une grande hétérogénéité : diversité de nationalités, de langues, de cultures, de religions, variété des situations migratoires économiques, professionnelles et politiques.

Cette hétérogénéité peut représenter un défi fantastique ou un handicap majeur pour l'enseignant selon sa formation, sa compétence et ses conditions d'enseignement.

III. Les structures d'accueil : réalités et questions

Diversité, complexité

Quelques précisions sur les structures d'accueil : les CLIN, CLA, CRI

L'enseignement de FLS destiné à des élèves étrangers non francophones se fait dans le cadre de structures ou classes d'accueil.

CLIN : dans le Premier degré (école primaire sauf cours préparatoire) sont prévues des « *classes d'initiation* » qui regroupent 15 élèves au maximum.

CLA : *« classes d'accueil »* dans le second degré (collège, lycée, lycée professionnel).

CRI : il existe également des « Cours de Rattrapage Intégré » dans le premier et second degré.

CLA-ENSA : des classes ENSA (« *Enfants Non Scolarisés Antérieurement* ») ont été créées pour la première fois en 1991/1992 dans l'Académie de Paris pour accueillir des jeunes de 12 à 17 ans récemment arrivés en France et qui n'ont pas été scolarisés antérieurement. Les enfants qui intègrent les classes d'ENSA proviennent d'Afrique Noire, du Maghreb, pour la majorité, mais aussi d'Asie du Sud-Est, de Chine, du Sri-Lanka,… L'analphabète qui se retrouve en ENSA affronte pour la première fois l'école et de surcroît la langue étrangère. Une année maximum est prévue en structure d'accueil, un délai très court où il peut se sentir protégé. La question se pose alors : comment assurer un suivi scolaire post-ENSA aujourd'hui nettement insuffisant ? L'objectif de ces structures est de réaliser le plus rapidement possible l'insertion des élèves dans le cursus normal.

La Périscolarité

Des *« Réseaux de Solidarité Ecole »* (RSE) apparaissent en 1992. Leur objectif est de promouvoir des formes d'accompagnement scolaire individualisé et centré sur des contextes d'apprentissage. Les RSE concernent près de 3 000 enfants.

De son côté, le Fonds d'Action Sociale pour les Travailleurs Immigrés et leurs familles (FAS) a largement contribué à la mise en place, dès 1984, d'animations éducatives périscolaires.

Il faut pouvoir développer des stratégies de prise en charge, non seulement par le biais de structures d'accueil, mais aussi en favorisant les liens avec la vie associative. En effet, les associations favorisent la communication et intègrent également la relation personnelle. Ainsi, les associations de musique, de théâtre, de vidéo, de lecture, etc. peuvent compléter le travail du FLE-FLS, faire du tutorat et prendre en charge l'aspect psycho-social, dépassant par là-même le seul aspect de soutien scolaire.

Les CASNAV (« C*entres académiques pour la scolarisation de nouveaux arrivants et des enfants du voyage* ») ont été mis en place comme soutien logistique et technique et assurent parfois la formation des intervenants locaux. Toutefois ces possibilités de formation restent inégales d'un département à l'autre.

La problématique de ces structures d'accueil est donc fort complexe et suppose la prise en compte de certaines variables-clés indispensables pour gérer la classe :

Ceux qui sont scolarisés et ceux qui n'ont jamais été scolarisés. Peut-on envoyer au cours préparatoire un enfant de 11 ans qui n'a jamais été scolarisé ?

- Ceux qui peuvent communiquer oralement en français (un Marocain) et ceux qui ne le peuvent pas (une Tchétchène).
- Ceux dont la langue maternelle est un système proche de celui du français (l'espagnol) ou une langue éloignée (le chinois)
- L'âge des élèves : ne pas avoir de preuve de l'état civil est un véritable problème principalement lorsque la falsification volontaire est pratiquée. Rappelons que le caractère illégal et parfois clandestin de l'arrivée d'enfants isolés (sans leur famille) est un phénomène de plus en plus fréquent (ex. : 50 % des primo-arrivants dans le Var sont dans une situation illégale ou en voie de légalisation). D'autre part, c'est la tranche des 18-19 ans qui pose le plus de problèmes d'intégration car elle est généralement moins prête à faire le deuil de son pays d'origine. Or c'est celle qui est la moins prise en charge dans le système éducatif.
- L'origine sociale est aussi un facteur déterminant : la petite Roumaine ou l'enfant kurde n'auront pas les mêmes raisons ni les mêmes moyens pour s'intégrer dans tel ou tel contexte que l'enfant d'un cadre d'entreprise européen. Le rapport à la langue sera également différent. Dans les catégories sociales défavorisées, le rapport utilitariste pragmatique domine. L'enseignant doit en tenir compte et s'efforcer de **recontextualiser** la langue chaque fois qu'il le peut.

Déficits et difficultés

Quelques problèmes et interrogations

Il n'y a pas de structure nationale qui puisse anticiper ou donner des précisions concernant le flux migratoire sur le territoire national et permettre ainsi une meilleure répartition par académie. Or, pour pouvoir intervenir efficacement (notamment en poste d'enseignants), il faudrait pouvoir connaître les effectifs. Dans les académies, le signalement de l'arrivée d'élèves étrangers aux établissements est lui-même très variable.

Quelques questions :

1. Qui gère (et comment) le dispositif d'accueil et sur la base de quelle compétence ?

2. Faut-il regrouper les primo-arrivants en fonction de leur origine linguistique et culturelle, en fonction du niveau scolaire acquis dans le pays d'origine ?

3. Comment décide-t-on d'une inscription administrative dans une structure d'accueil ; sur la base de quelle évaluation ?

4. Que faire des 11-12 ans lorsque très souvent on ne connaît pas l'âge des élèves qui sont arrivés clandestinement : école ou collège ?

5. Qui décide de l'intégration dans une classe normale ? En fonction de quel statut ou de quelle compétence (question d'autant plus incontournable que les responsables de CLA sont souvent des enseignants de FLE hors-statut fonction publique) ?

6. Faut-il regrouper dans les structures d'accueil les publics en fonction de leurs particularités ou continuer à les ignorer ? Si l'on prend le risque de l'hétérogénéité complète, une formation adéquate en FLS et FLE n'est-elle pas plus que jamais indispensable ? D'où les questions suivantes : quelle formation ? quelle structures de formation : IUFM, CASNAV, Université ?

IV. Quelle pédagogie et quelle formation?

Insuffisances

Le déficit en matière de formation professionnelle

Généralement, directeurs, inspecteurs, chargés de mission académiques, enseignants dénoncent tous l'insuffisance (pour ne pas dire l'absence) accordée en formation initiale à l'enseignement spécifique du français aux enfants de l'immigration en milieu scolaire.

Á compter de 1986-1987, en formation initiale, les Professeurs des écoles reçoivent pour la première fois une formation théorique de 27 heures sur 1890 heures (!..). Les futurs professeurs du secondaire ne reçoivent pour la plupart aucune formation dans ce domaine (excepté, pour quelques uns, 3 ou 4 jours de stage au CIEP).

Certains enseignants ont fait le choix de se former en FLE à l'Université. Ils obtiennent alors une licence, une maîtrise ou un diplôme d'université en FLE. Parfois certains d'entre eux ont une expérience de plus de 10 ans à l'étranger ou en France dans un centre de FLE public (ex : Département de FLE à l'Université), semi-public (Alliance française) ou privé. Mais la plupart des enseignants (même parmi ceux qui ont reçu une formation en FLE) considèrent à juste titre que leur formation en FLS est insuffisante, notamment parce qu'il existe des distinctions fondamentales entre une didactique du FLM axée sur l'écrit, une didactique du FLE très souvent orientée vers la communication orale et la didactique du FLS qui a pour finalité l'intégration scolaire c'est-à-dire, pour faire court, à la fois la maîtrise de la langue de communication orale en milieu endolingue et la langue des savoirs scolaires. On comprend dès lors que l'on évalue en termes de « ruptures pédagogiques » les rapports entre le FLM, le FLE, le FLS. On peut toutefois le regretter.

En effet, en l'absence de méthodes constituées pour le FLS, les textes officiels préconisent d'utiliser les méthodes de FLE (pour juniors notamment) ou les outils pédagogiques du FLM. Or, s'il existe beaucoup d'outils en FLE, il en existe fort peu en alphabétisation.

D'autre part, si l'on veut parler de la qualité des transferts de savoir, il faut permettre à l'enseignant de créer lui-même ses outils. Une formation adéquate devrait lui permettre,

entre autres, d'analyser les données ethno-culturelles et psycho-sociales de son public et de gérer son hétérogénéité linguistico-culturelle.

Questions

1. Quels programmes, quelles méthodes et quelles démarches pédagogiques ? En l'absence de méthodes constituées « FLS », les textes officiels proposent d'utiliser soit des méthodes de FLE, soit des outils pédagogiques en FLM. Le mieux serait sans doute de préparer les enseignants ou futurs enseignants à concevoir leurs propres outils ou à effectuer leurs propres choix si ces outils existent. Une formation adéquate en FLS s'impose donc.

2. Quelle formation pour les enseignants de FLS-FLE ? C'est cette question que nous allons aborder. Seule existe actuellement une structure : la MGIEN (Mission Générale d'Insertion de l'Éducation Nationale).

3. Qui prévoit d'implanter plusieurs structures d'accueil dans un établissement ou de les disperser pour éviter la ghettoïsation ?

4. Qui décide de l'inscription administrative des élèves dans telle ou telle classe ou dans telle ou telle structure d'accueil ?

Inconfort

Les difficultés de l'enseignement en FLS

Si la politique du gouvernement est relativement précise en matière d'action sociale (tout au moins dans les principes), de nombreuses inquiétudes subsistent en matière de formation professionnelle et de reconnaissance statutaire.

Quel que soit leur degré d'engagement et de dévouement, les enseignants sont mal à l'aise. Les raisons de ce malaise sont dues à plusieurs facteurs : le manque d'information, de cohérence et de clarté institutionnelle amène des dysfonctionnements que souligne fort bien Serge Desvernois[4]

1. Seule la date d'arrivée détermine la date d'entrée en CLIN. Les élèves sont donc dirigés dans la CLIN qui a des places disponibles. Il existe parfois, entre les familles de certains groupes ethniques, des réseaux de connexion, voire des filières. Les effets de sectorisation se conjuguent souvent avec ceux de la ghettoïsation (la solidarité d'une communauté d'accueil peut dépendre du quartier : les beaux quartiers et les autres).

2. Le nombre des élèves, peu élevé à la rentrée des classes (15 environ), augmente fortement en cours d'année en fonction notamment de la résolution de problèmes administratifs (ex : date d'accord du regroupement familial). Il faut donc pour l'enseignant une excellente formation didactique qui lui permette de gérer des entrées tout au long de l'année. Des entrées mais également des sorties, car l'objectif de ces classes d'accueil qui durent de 3 à 9 mois est d'obtenir leur intégration dans le cursus normal. Or certaines CLIN et CLA ont tendance à devenir des sortes de classes « rebut » pérennisant l'échec scolaire. Les enseignants du cursus normal prétendent à juste titre avoir un effectif trop élevé et refusent d'intégrer les enfants étrangers des classes d'accueil. De son côté, le professeur responsable d'une CLIN ou d'une CLA n'est généralement pas légitimé pour choisir le moment et le lieu de l'intégration dans le cursus normal. Seule une reconnaissance institutionnelle et statutaire pourrait l'y autoriser. Reconnu par sa formation et son expérience « FLS-FLE », l'enseignant d'une CLIN ou d'une CLA doit pouvoir se prononcer sur le niveau atteint par l'élève et proposer son intégration. Il faudrait appliquer le principe d'une inscription dès l'arrivée de l'élève dans le cursus normal (la CLIN ou la CLA étant un lieu d'accueil pédagogique et non un lieu d'inscription).

3. Autre difficulté : préciser le niveau scolaire acquis dans la culture d'origine. Il faudrait continuer à développer des outils d'évaluation dans les différentes langues et disciplines afin d'évaluer dès le départ les savoirs ou compétences acquis dans la culture d'origine. Les outils actuels sont rares et insuffisamment diffusés. Cela permettrait de mieux anticiper le lieu de l'intégration dans une classe normale et de mieux gérer l'hétérogénéité sociale et ethnique.

Pour une formation à une didactique forte en FLS-FLE, pour une reconnaissance institutionnelle du domaine et des acteurs du terrain : les enseignants

Progressivement, la didactique du FLE a su construire son domaine spécifique par rapport au FLM. Á ses débuts, elle a dû élaborer des méthodes et matériaux pédagogiques plus adaptés à l'enseignement du français à des étrangers. Il serait toutefois injuste de l'enfermer dans cette dimension strictement méthodologique, et – comme il a été dit précédemment – de n'envisager les rapports FLE-FLS et FLM qu'en termes de ruptures didactiques.

Depuis deux décennies, sous l'impulsion notamment de Robert Galisson, une discipline d'accueil et de soutien, la « didactologie des langues-cultures » s'est mise en place en intégrant la didactique du FLS et la didactique du FLE. Cette didactique n'isole pas l'enseignement du français de l'enseignement des autres langues, elle n'isole pas l'enseignement de la langue de l'enseignement de la culture, elle n'envisage pas l'enseignement d'une culture sans prendre en compte les autres cultures.

Mais surtout, elle impose en priorité la prise en compte du sujet (l'apprenant, dans ses particularités et sa complexité, ses représentations[5]), le milieu que représente l'ensemble des facteurs de l'environnement (la société d'accueil, l'établissement,…). Elle milite pour « l'éclectisme pédagogique » et propose une « éco-méthodologie apte à établir les relations existantes ou souhaitables entre l'environnement, la méthodologie d'enseignement et les processus d'apprentissage »[6]. Bref, elle ne parle pas en terme de « rupture » mais en terme de « complémentarité », « d'adaptabilité », de « spécificité » voire même de « continuité ».

Voici quelques tentatives ou propositions qui, dans le cadre d'une formation, permettraient de mieux assumer des situations de plurilinguisme et de pluriculturalité dans le système scolaire français :

1. Favoriser, au sein du système scolaire ou du milieu associatif, l'enseignement des langues d'origine des populations de migrants afin de faciliter la scolarisation des jeunes enfants en ne les coupant pas du milieu familial et en valorisant leur culture d'origine.

2. Former les enseignants à mettre en place des activités réflexives sur le fonctionnement du langage, sur ce qu'il a de général ou de spécifique dans les organisations linguistiques de langues différentes. Le faire en tenant compte du niveau de classe au sein du cursus scolaire. Certaines démarches opérationnelles existent d'ores et déjà et donnent des résultats intéressants :

3. l'éveil aux langues (Michel Candelier) ;

4. les activités de conceptualisation grammaticales (Henri Besse) ;

5. la prise de conscience méta et interlinguistique (Équipe de Neuchâtel) ;

6. sur un axe horizontal, repérer des différences mais aussi insister sur les ressemblances et similitudes entre LM et LE avec des regroupements possibles par communauté de langue (hispanophone, arabophone,…) afin de favoriser l'intercompréhension entre langues sœurs (Équipe de Claire Blanche Benveniste).

7. Installer une réflexion et une prise de conscience du rapport à l'apprentissage en

termes notamment de stratégies ou en termes d'accomplissement d'une tâche (cf. Les travaux de la Commission culturelle du Conseil de l'Europe), en ne se limitant pas, par conséquent, aux **seules stratégies communicatives mais en donnant toute leur place aux autres stratégies possibles, métacognitives et affectives :**

8 Stratégies métacognitives : découvrir comment une langue s'apprend, prendre conscience que son appropriation est un processus continu et qu'elle n'est jamais définitivement acquise, même pour un natif. Identifier l'objectif d'une tâche. Analyser ce qu'est une compétence langagière. Identifier la diversité et la variété des activités langagières en redonnant la place indispensable à l'écrit (activités de production, de réception, d'interaction, de médiation). Faire prendre conscience à l'apprenant des valeurs communes et sociales attachées aux variations linguistiques. L'utilisation de matériaux authentiques (littérature, presse,…) permet d'attirer l'attention sur la variété de la norme. Former l'enseignant à une gestion pluri-normaliste de la langue par opposition à une gestion normaliste (cf. la norme scolaire dominante du FLM). Au lieu d'opposer oral-écrit, un travail sur la diversité ou la variété des normes en fonction des situations de communication paraît plus opératoire. Pour cela, il devient indispensable de passer de la **décontextualisation** à la **recontextualisation**.

9 Stratégies socio-affectives : apprendre à coopérer avec des pairs, à s'ouvrir à la culture de l'autre, à se féliciter, s'encourager à respecter son propre rythme ou le rythme de l'autre etc… (ex. : dans une classe plurilingue, le professeur doit accepter des échanges en aparté, qui peuvent rassurer certains).

L'exploration interculturelle. L'enseignement du FLE est resté pendant longtemps franco-centriste. Le système scolaire doit être un lieu d'échanges et d'apprentissage de la diversité culturelle. Les programmes doivent donc viser à donner une information sur cette diversité. Jacques Domorgon[7] regrette que la pédagogie traditionnelle de l'interculturel ignore le conflit et ne l'intègre pas dans la connaissance de l'autre. Il milite pour qu'un nouveau dispositif de formation soit mis en place : apprendre la « métacommunication » (c'est-à-dire la distance à la communication). Il s'agit d'apprendre à prolonger l'analyse réflexive du sens des mots, des différents modes expressifs par un réflexion sur les conduites intraculturelles et interculturelles dans leurs formulations personnelles et groupales. La formation à la « métacommunication » doit permettre d'apprendre à déceler et à désigner ce qui fait qu'on ne communique pas sur tel ou tel thème en classe parce qu'il y a eu la colonisation (ex : avec le Maghreb), la guerre (ex : avec l'Allemagne),… Plus que les événements, ce sont en réalité les représentations, les images de nous-mêmes renvoyées par l'autre qui peuvent êtres conflictuelles, objets de blocages, objets tabous. Il faut que le système éducatif change de perspective, que les enseignants se réfèrent plus souvent à la fonction « méta », qu'ils apprennent, dans le cadre de leur formation, à analyser les types d'échanges, à s'arrêter sur des affirmations rapides ou des négations brutales, liées aux différences culturelles et idéologiques, et proposer des activités de construction, d'observation et d'interprétation sur des corpus culturels plus ouverts vers l'extérieur. Il est important de sensibiliser l'élève au fait que la langue est un système symbolique engagé dans des rapports sociaux (ex. : les stéréotypes langagiers sur la femme, l'étranger, la nation,…) et qu'à ce titre elle ne peut être envisagée comme quelque chose de neutre ou comme un système **décontextualisé**. Il faut ainsi savoir profiter de la présence de la population migrante et rendre l'enseignement plus attentif au contexte mondial.

L'enjeu éthique de la formation à l'interculturel : le transculturel

Dans la même perspective, Gisela Baumgratz[8] propose le développement d'une « *compétence transculturelle* » : la didactique des langues dans ses contenus doit proposer des outils de formation à la citoyenneté nationale et universelle et considérer l'antiracisme, la tolérance, la justice, l'égalité comme des valeurs cardinales d'éducation et de civisme. Mais elle ne peut le faire sans continuer à pratiquer une certaine distance avec la société et ses problèmes. Ainsi l'enseignant doit pouvoir dire que ; dans certains

cas, telle culture d'origine qui pratique la solidarité est aussi une culture qui handicape la femme, par rapport à telle autre qui l'émancipe (cf. l'aliénation dans l'organisation du travail en occident, la mobilité et le déracinement).

Inégalité et précarité des enseignants de FLE (et/ou) de FLS : pour que cesse l'injustice

Bien qu'ils soient dans le droit fil de la demande sociale (il s'agit de la maîtrise et de la diffusion de notre langue en France et à l'étranger) et qu'ils exercent leur fonction dans le secteur public, la majorité des enseignants de FLS-FLE n'ont pas de reconnaissance institutionnelle et statutaire.

En FLE, rappelons que 68% des enseignants dans les centres de langue du secteur public sont des non-titulaires (vacataires ou contractuels). Á l'étranger, il existe des contrats de coopération CDD[9] du Ministère des Affaires Etrangères (n'incluant ni retraite, ni chômage) ou des contrats locaux.

En FLS, leurs statuts et conditions de travail varient considérablement – de 18 h à 28 h, selon qu'ils sont dans une CLA ou une CLIN –, ainsi que leur rémunération. De plus en plus souvent, des stagiaires de maîtrise FLE sont recrutés sous contrat pour quelques mois par les rectorats.

En l'absence de statut et de reconnaissance de leur formation, les enseignants sont considérés essentiellement comme des « non-spécialistes », des « non-professionnels ». Et cela alors même qu'ils doivent maîtriser une multitude de compétences : répondre à la grande diversité des publics et des situations, créer leurs propres outils, gérer simultanément l'apprentissage langagier des élèves et leur progression dans les autres domaines disciplinaires, tout en étant confrontés plus qu'ailleurs au manque de travail d'équipe entre les enseignants d'une structure d'accueil et ceux des classes qui devront ensuite intégrer ces élèves.

Pour une légitimation professionnelle

Ainsi l'enseignant de FLE à l'Université, l'enseignant FLS d'une CLIN ou d'une CLA n'ont aucune légitimité ni reconnaissance professionnelle, et y sont même parfois même objet de mépris. Il serait temps que des négociations aient lieu pour **un statut des enseignants de « FLE-FLS »** entre les responsables syndicaux du primaire, du secondaire et du supérieur afin que cessent ces recrutements **d'intermittents** ou de **contractuels permanents** dans le secteur public. Des propositions peuvent être faites : CAPES bilangues ou mentions spécifiques attachées à des CAPES existants, masters FLE-FLS,… La Didactologie des langues-cultures a des propositions intéressantes à faire pour assurer une qualification adaptée et reconnue. Elle souhaite tout particulièrement donner une dignité aux acteurs du terrain et faire reconnaître leur légitimité professionnelle.

Conclusion

Extrême diversité, voire complexité des situations d'accueil et d'enseignement de la langue et de la culture françaises à des publics toujours plus nombreux, nécessité d'une formation tenant plus rigoureusement compte de ces données et des avancées de la recherche en didactique, obligation faite aux instances syndicales d'agir ensemble pour une reconnaissance pleine et entière du « métier » d'enseignant de FLE-FLS, tels sont les points sur lesquels il m'a semble indispensable d'attirer ici l'attention.

Á un moment où, comme le soulignait récemment Edgar Morin, « les communications se multiplient » alors même que « les incompréhensions s'accroissent », il devient urgent pour notre système éducatif de reprendre conscience de ses missions dans le champ du

dialogue des langues et des cultures et, en mettant un terme à la précarité de certains de ses « travailleurs-formateurs », d'accorder ses pratiques de gestion des ressources humaines aux idéaux d'humanisme dont il se réclame.

Questionnaire

1. Pourriez-vous préciser les notions de FLS et FLE et le champ recouvert par chacune d'elles ?

2. Quelle est, à votre avis, la problématique majeure de cet enseignement ?

3. Comment les enseignants de FLS–FLE vivent-ils leur métier ? Quelles en sont les principales spécificités ?

4. Pensez-vous que la Didactique du FLS–FLE constitue un champ de recherche scientifique et de formation légitimement universitaire ?

5. Selon vous, la reconnaissance scientifique de cette discipline contribuerait-elle à la création d'un statut professionnel pour les enseignants de terrain ?

Notes

[1] **FLSH** : « Français Langue Etrangère Hôte » que l'on trouve dans les communautés linguistiques où le français est la langue dominante majoritaire (Québec, Suisse, Belgique ?…), un territoire où la langue apprise est omniprésente. (cf. J.-C. Pochard : « Parcours curriculaires en F.L.S. » Journées d'études du 09/03/2001).

[2] Ou « FLSH », cf. supra note 1.

[3] La définition des publics scolarisables est floue. Il s'agit tantôt d' « élèves étrangers » tantôt d' « enfants étrangers ».

[4] Problématique de l'enseignement-apprentissage du FLE-FLS en milieu endolingue et en classes hétérogènes, mémoire de DEA présenté sous la direction de Christian Puren, Paris 3, 1998-1999.

[5] Geneviève Zarate : Représentations de l'étranger et didactique des langues, Didier, 1993.

[6] Christian Puren : La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme, Didier, 1994.

[7] L'exploration interculturelle : pour une pédagogie internationale, Armand Colin.

[8] Compétence transculturelle et échanges éducatifs, Coll. F chez Hachette, 1993.

[9] 823 € mensuels sur 10 mois

Pour la reconnaissance
Identitaire par le langage

Les parlers des jeunes de Sarcelles (Val-d'Oise)

Claire Boukoulou
Université de Saint Etienne
Celec-Cediclec- GERFLINT
UMR CNRS 3069

Le besoin des jeunes des banlieues de revendiquer leur identité est le même partout. Sarcelles ne fait donc pas exception. Cette revendication est liée à une situation de mixité linguistique engendrant ce que l'on nomme les *parlers des jeunes*, fonctionnalité nouvelle de la langue à visée de quête identitaire. La banlieue est à sa manière une Cité fonctionnant comme un lieu d'unification linguistique pour raison d'efficacité véhiculaire. Cela nous conduit à rechercher les motifs de la création et de la vitalité des parlers qui s'y développent. Pour les comprendre, je vais essayer de traduire les représentations linguistiques des jeunes dans toute leur diversité à partir du français standard. Je me fonderai sur une petite enquête effectuée sur une population sarcelloise de six (6) jeunes, tous de sexe masculin et d'âge variant entre 13 et 16 ans. J'essayerai de restituer, « sur le vif », le dynamisme langagier et la division spatiale du grand ensemble de Sarcelles. Je tenterai également une comparaison avec d'autres cités en vue de déterminer si les parlers des jeunes diffèrent d'une banlieue à une autre.

Sarcelles est une banlieue parisienne qui connaît une ségrégation sociale par la hiérarchisation de ses parlers. Elle présente une rupture géographique de par sa construction, car son peuplement crée une opposition dans le discours des jeunes, compte tenu de la situation sociale de ses habitants. En effet, cette ville est divisée en deux grandes zones avec d'une part, *Le Village* (zone pavillonnaire moins peuplée), et *Sarcelles "Vitrée"* (zone de forte concentration de population avec de grands immeubles à peine séparés), lieu d'évidence voué par nature à la stigmatisation des parlers par lesquels les jeunes tentent de se donner une *identité*, concept dont la valeur heuristique se révèle très opérationnelle car il prend sa source dans l'individualisation et la personnalisation.

Les parlers des jeunes

Les parlers des jeunes peuvent se définir comme le langage existant au sein d'un groupe de pairs, à des fins cryptiques vis-à-vis du monde adulte et des étrangers. Cependant, ces parlers sont à différencier de ceux des écoliers, des lycéens et des étudiants qui évoluent d'une banlieue à une autre, d'un quartier à un autre...

La situation économique de nombreux résidents, notamment des jeunes de Sarcelles (et des autres cités !) étant mauvaise, voire catastrophique, une fracture linguistique s'est peu à peu créée, prenant sa source dans les années 80 avec la naissance du *verlan* que l'on peut considérer comme la volonté de créer une situation diglossique. En effet, ils sont nombreux ceux qui se sentent en déphasage par rapport au monde du français normé, cette forme véhiculaire du français qui leur rappelle l'autorité, le pouvoir...face auxquels, pour de multiples raisons, ils se considèrent exclus. Ce phénomène crée un clivage

profond et donc deux mondes de communication à Sarcelles. Par groupes distincts (la « bande »), les jeunes tendent à se marginaliser par l'emploi d'un outil hermétique, en usant parallèlement de la violence verbale et physique pour montrer leur « excentricité » au sens propre du terme. Leur langage est réglementé par son mode de production et par la matrice sociale où il s'inscrit. Sa détermination se produit par étapes avec des effets sociaux (en ce qui concerne le mode de production dans son ensemble). Ce processus de communication marginale ainsi instauré rend indispensable une réflexion sur les enjeux d'un tel outil d'exclusion, volontairement fermé à toute intégration. Chaque cité crée sa propre identité lexicale même si certains mots sont communs à toute une génération.

Les différentes formes des parlers jeunes

Il s'agit toutefois de nuancer les faits : les parlers jeunes ne sont pas seulement une manifestation verbale mais également vestimentaire, gestuelle, musicale, chorégraphique et picturale (tags et graffs). Je serais tentée de dire qu'il s'agit là, tout à la fois, d'une forme palpable et non palpable. La forme verbale ou non palpable est une association de plusieurs procédés, à savoir, l'argot, le verlan et les emprunts. On peut dire que cette forme est issue d'une *koïné* en ce sens qu'elle use du français standard, donc d'une base normée, qu'elle associe à des mots d'origines différentes (maghrébine, anglaise, noire africaine, manouche, *etc.*) Les parlers des jeunes représentent un véritable trésor lexical.

L'argot

Dans cette facette des parlers des jeunes, nous avons plusieurs figures. Sa matrice est simple: on donne par exemple le *nom de quelque chose qui se mange* à l'*argent* (oseille, blé, galette, etc.). L'argot utilise plusieurs procédés pour s'exprimer:

La métaphore (procédé le plus fréquemment utilisé dans l'argot)

Ananas	pour	Les seins, la poitrine
Airbags	pour	Les seins
Fax, Skeud, CD Rom	pour	Fille maigre sans poitrine
Overdose	pour	Ras le bol de quelque chose
Belette	pour	Fille
Bombe, bombax	pour	Très belle fille

Le vocabulaire de la drogue

Haschisch (terme arabe qui signifie *herbe*): aussi **H**

- . chanvre, chanvre indien
- . shit (mot anglais qui signifie '*merde*'

Le Noir (désigne l' opium)

- . confiture, op

La Blanche (désigne l' héroïne)

- . la poudre: coke, coco
- . brown sugar (lorsqu'elle est impure) : sucre
- . smack (de l'anglais *to smoke = fumer*) :

• crack = (cocaïne décristallisée qui se fume), la renifle ou la respirette (par aspiration nasale)

Les verbes (se rapprochant de la drogue)

- . snouffer, se camer, se défoncer = prendre n'importe quelle drogue
- . se shooter, se fixer, se piquouser = se droguer par injection.
- . se doper = prendre de la drogue pour améliorer ses performances

La troncation et la suffixation

Prof	pour	Professeur
Clodo	pour	Clochard
Chinetoque	pour	Chinois
Albosche	pour	Allemand
Ciné	pour	Cinéma

La métonymie

Minch	pour	Petite amie
Bleu	pour	Policier
Casquette	pour	Contrôleur
Crêteux	pour	Punk
Calibre	pour	Arme à feu

Les emprunts à l'argot traditionnel

Balais	pour	Années
Baston	pour	Bagarre
Naze	pour	Fou
Lourder	pour	Mettre à la porte

Les abréviations en -o et en -os

- *o* : ado, afro, crado, fluo, intello, etc.

- *os* : musicos, classicos, matos, craignos, etc.

La siglaison

BCBG : bon chic, bon genre

La dérivation

- sur les mots en -*er* = flasher (ressentir une sensation vive), brieffer (renifler de la drogue)

- la dérivation franco-française -dé, -re

.dé : sert à former : déconstruire, démariage

.re: se laisse rarement remplacer par '*à nouveau*', excepté dans *revisiter =recentrage, se ressourcer*

Le verlan

Les jeunes possèdent leur *verlan* (à l'envers) qui est souvent *verlanisé* à son tour. Cette forme verbale est une source d'incompréhension entre le monde des adultes, des parents, des professeurs, des policiers et des non initiés...donnant au monde la vision d'une jeunesse totalement désorganisée face aux institutions. Le verlan peut être considéré comme la seconde facette des parlers des jeunes. Il est, tout comme l'argot, un sociolecte du crime, du vice n'ayant conservé de l'argot que l'aspect formel. Il paraît (au contraire de l'argot) avoir un avenir assuré du fait de son dynamisme et possède plusieurs procédés quelquefois comparables à ceux de l'argot.

Les emprunts :

le verlan emprunte beaucoup aux langues étrangères. Les jeunes changent les mots empruntés ou les conservent tels quels (exemple: gay, sexy, etc.)

Les emprunts aux mots d'origines arabes :

- casbah (maison), heps (prison), haram (péché), bzabzel(s) (seins), halouf (porc, cochon)

Les mots d'origines africaines:

- go (fille, *en bambara au niveau argotique*), gorette (fille, en wolof), gore (homme, en wolof)

Les mots tsiganes et manouches:

- bicrav (vendre, d'une manière illicite), bouillav (posséder quelqu'un sexuellement), boule (postérieur, cul), chaffrav (travailler), gadji (fille, femme), gadjo (mec, homme), liav (voler)

Les emprunts à l'anglais et à l'argot américain (slang)

- znesbi (business, *affaires*), gay (homosexuel), too much (beaucoup), boss (patron, *ici chef de gang*)

Les emprunts aux parlers locaux de France

- panouille (abruti, *du provinçal 'panissa'*), engatse (problème, ennui, emmerdes, *du corse, 'incazzu'*)

Le vocabulaire de la drogue

Teusch ou tosch (shit), chicha (haschisch), drepou (poudre)

La troncation

Flic [keufli], métro [trome], fesses [sœfɛ], soeur [rœfɛ]

Le verlan monosyllabique

Femme - [fam] - [mœf] CVC

Flic------ [flik]----[kœf] CVC

Mec ---- [mɛk]- [kœm] CVC

La verlanisation du verlan

Lorsqu'un mot subit une seconde verlanisation. Ce processus s'avère être un raccourcissement au plus bref possible. Ce processus est effectué dans le but d'obscurcir encore plus le langage une fois devenu décodable par le profane (l'extérieur).

L'appellation de diverses communautés

Arabe, Arabe Maghrébin : bleu, rabza, reubeu, rabzouiller, etc.

Asiatiques Chinois : jacky, jaune, miaou, noich, ounich, tchoune, etc.

Noir (Afrique et Antilles): black, blakos, blanche-neige, cain'f, greune, kalhouche, keubla, reunoi, etc.

Français ('de souche') : bab, babtou, blonblon, céanf', céfran, gaulois, from, fromage blanc, chabert, pâté-rillette, etc.

La police

indicateur de police : dic, didic, lanceba, pouc, etc.

policier : bleu, chtar, cow-boy, coy, dék, poulé, etc.

prison: zon, zonzon, zonpri, carpla etc.

se sauver : s'arracher, calter, se casser, se gazer, etc.

La musique et les danses

La musique et les danses, les productions graphiques et la vêture constituent les parlers « palpables » des jeunes.

Tout aussi verbale cependant, la musique est souvent associée aux danses dans les parlers des jeunes. La musique se manifeste par le rap, le R&B / R'N'B et le reggae muffin. Dans la danse, nous avons le hip hop, le smurf et le break dance... Le rap est une musique faite de paroles dites et non chantées, exprimant et marquant la forme linguistique à travers la musique. Dans le rap, ce sont les paroles qui comptent et non pas la musique, car la mélodie importe peu. La musique et la danse des parlers des jeunes sont une copie des jeunes Noirs américains, tout aussi touchés par le sentiment d'excentricité sociale et culturelle que les jeunes des banlieues françaises.

Les productions graphiques

Elles se caractérisent par les tags et les graffs sur les murs des cités, le RER, le métro, les bus, les voitures, bref tout ce qui peu être marqué... Ces gravures sont effectuées tantôt avec soin, tantôt non, et elles représentent des emblèmes de bande, des signes de délimitation territoriale ou de provocation à l'égard des autres bandes et / ou des autorités.

La vêture et le sport

Ordinairement, les parures sont conçues pour nous protéger de la nudité et du froid mais elles sont également un phénomène de mode. On qualifie quelqu'un par rapport à sa vêture, car cette dernière, en effet, permet d'apporter un jugement sur la personne. Les jeunes des cités abordent donc un «*look branché*" qui se présente de la manière suivante: une casquette de base-ball à l'envers, sur laquelle est marqué un grand X (de Malcom X), avec un tee-shirt sur lequel est marqué NBA (National Basket Association American), et des chaussures de basket souvent délacées le tout avec un pantalon de jogging ou de

sport. Notons au passage que quand il y a un sport à pratiquer, c'est souvent le basket-ball car ces jeunes s'identifient toujours aux vedettes noires américaines comme Michael Jordan ou Magic Johnson, car ils n'ont pas de références dans ce domaine en France. Le look vestimentaire des jeunes des cités, leur musique, leurs danses ainsi que leur sport, tout est *calqué* sur les Noirs américains, à peine transformé parfois. Quant à la solidarité, ils se considèrent tous unis dans un vaste mouvement et se retrouvent au sein du groupe, en quête d'identité.

Groupe, fratrie, bande, besoin de se sentir entouré quand on a le sentiment que le passé est mort, le présent glauque et l'avenir bouché, le langage des jeunes est la résultante d'un peu tout cela. On se cache derrière les mots plus sûrement que derrière une muraille. Mais si l'on se cache, ce n'est pas obligatoirement pour fomenter un mauvais coup. Le langage des jeunes, quoi qu'on dise, est probablement moins agressif que défensif. A force d'être ignoré on en arrive à accepter son sort et l'on va dans le sens voulu par ceux qui n'ont pas besoin de s'inventer un langage pour exister. On se terre dans sa cité et l'on se dissimule derrière les mots qu'on invente, qu'on triture ou qu'on pille un peu partout. Le langage des jeunes, cette volonté d'exister dans une sorte de mini cosmos où l'on partage enfin quelque chose avec quelqu'un, on peut l'expliquer de mille et une façons. Pour ma part, je le ressens plutôt comme un S.O.S. Mais qui est en péril dans cette affaire ? La société bien pensante peut croire qu'elle est menacée dans ses valeurs, les puristes se lamenter d'une profanation de la langue, et le simple bon sens indiquer qu'il y a souffrance quelque part. Rien d'autre que cela. Mais après tout, les jeunes ont-ils attendu 2003 pour inventer une langue nouvelle ? Si c'était le cas, la langue française aurait-elle sa saveur inimitable ?

Savez-vous parler le Djeun's?
"Maux et trafic de mots à Bellefontaine[1]

Mansour Sayah»
Université de Toulouse-Le Mirail
CELEC-CEDICLEC (GERFLINT) CNRS 3069

La notion de "jeunisme" est si incertaine qu'on peut se demander si elle correspond à une réalité anthropologique ou si elle n'est que construction sociétale. Incontestablement, le corps subit dans sa jeunesse une transformation radicale entraînant une cohorte d'inquiétudes, d'hypersensibilités, d'instabilités, de doutes…

Les adolescents n'ont été envisagés comme groupe spécifique distinct des enfants qu'à partir de la fin du XIXème siècle. C'est-à-dire lorsque l'école laïque et obligatoire a rassemblé garçons et filles, riches et pauvres, français et immigrés. Une entité, donc délimitée alors par des rites comme le mariage ou le service militaire, qui marquent l'entrée dans la vie adulte.

Aujourd'hui, on serait bien en peine de déterminer un rite de sortie du jeunisme. Le mariage intervient à tout âge, ou n'intervient pas, le bac est loin de donner accès à une vie professionnelle, le service militaire n'existe plus. Cette disparition des seuils marque bien la tendance actuelle: l'adolescence n'est plus un passage mais un état qui s'éternise.

Le jeunisme, c'est l'âge de tous les dangers, avec excès de sang, ébullition des passions, appel des sens et autres fadaises, à réprimer de toute urgence!

Le goût de l'aventure et de l'improvisation ainsi que les changements d'orientation et les recommencements manifestent le désir de ne pas s'imiter soi-même. "Le futur sera grand ouvert" In Cha Allah, et "chacun son destin". Jamais une génération n'a été plongée dans tant de discontinuité et d'incertitude.

Enjeu de différentes forces en présence dans la société, les "jeunes" en sont le miroir déformant dans les cités à risques, ils nous renvoient l'image d'un monde sans pitié et sans idéal où l'argent est érigé en valeur suprême. Valeur d'autant plus sûre que certains parents le dépensent parfois pour se dédouaner d'un manque d'attention et d'éducation.

"Errer, voler, cogner, farfouiller, galérer, tâtonner, se venger, emmerder l'autre… cultiver sa passion sans passion…Niquer le Monde, Baiser Sarko" comme l'annonçait un tagueur de la Reynerie, il y a de la jouissance dans la désobéissance.

Pour ces jeunes rien ne vaut le paraître, les jambes plus porteuses que la tête, les muscles plus médiatiques que la matière grise. On sent chez eux une énergie folle et, en même temps, ils n'ont pas de leader déclaré, plus de modèle. Donc cette énergie n'est pas bordée. D'où le danger de voir un type comme Ben Laden se construire une image charismatique – si condamnable soit-elle – avec les risques d'adhésion que cela implique. Mais le phénomène le plus frappant, c'est la multiplication délirante de la rapine pour exhiber les signes extérieurs de prestige: téléphones portables, fringues de marque, vidéo, CD, DVD, walkmen et voitures…

Ces jeunes adorent la musique orientale mais surtout le rap et le raï, éléments de ce qu'ils sont. Mais cette passion, dans ses façons de s'exprimer, est déroutante car cet élément porteur de contestation est devenu un plaisir, rien de plus.

"Beaucoup de jeunes trouvent leur existence terne, insatisfaisante et dépourvue de perspectives exaltantes, ils connaissent les affres de l'ennui, ils redoutent l'échec, la misère et le chômage. " Ils développent un sentiment de désillusion voire de relégation. Bien des phénomènes de violence prennent leur sens, directement ou indirectement, par rapport à ce contexte. Cette violence est pratiquée comme un moyen de s'affirmer et de se protéger; elle apparaît ainsi comme un cercle vicieux : ceux qui s'y sont accoutumés éprouvent du mal à s'en sortir. "Dans cet univers où l'homme tourne en rond autour de rien, monde de solitude et de factices solidarités groupales, le manque d'affectivité et la misogynie façonnent des garçons qui font peur collectivement aux autres parce qu'ils ont peur individuellement".

A la délinquance ordinaire s'ajoute la violence machiste, refuge traditionnel de la virilité humiliée: celle des agressions sexuelles, des brimades quotidiennes, mais aussi du contrôle intransigeant sur la conduite des sœurs et des cousines, de la préservation à tout prix de la virginité.

Il n'est pas sûr que ce canevas suffise à expliquer la torsion que les caïds ont fait subir parmi eux à la notion de respect, un mot qu'ils utilisent à tout-va, et plutôt dans le sens de "tenir en respect". "Reste en dehors de mon territoire et je n'empiéterai pas sur le tien", chacun son ghetto, chacun sa langue. Sans oublier de s'insurger contre l'enthousiasme suspect des belles âmes.

Chaque "bande", chaque "tribu" invente ses propres normes et se contente de les appliquer aux siens car l'histoire des banlieues est actuellement beaucoup plus obscure que celle du plus moyenâgeux de nos villages. L'individualisme, l'obsession de la réussite et une vision égocentrique du bonheur inclinent, au pis, à l'hostilité envers l'autre, au mieux, à l'indifférence, fût-elle polie. C'est la loi du plus fort qui prime et qui risque, à terme, de transformer les villes et les cités en autant de jungles…

Tricher, emprunter, calquer, inventer, maquiller, déformer, truquer, mélanger, ces jeunes "rapaces" ne sont ni ambitieux ni audacieux, ils pratiquent tout simplement le trafic de mots, un langage pittoresque, assez spécifique, qui correspond plutôt à un "esprit clanique" se définissant en référence souvent réactive à la société centrale. On a l'impression que la bande, le business, le vice et la tchatche forment une structure indissociable, comme si le lieu et le milieu étaient tellement confondus qu'on ne pourrait pas quitter l'un sans quitter l'autre.

Il est vrai que le phénomène ne date pas d'hier. Dès la fin du XIXème siècle et les premières sociétés collégiennes et lycéennes modernes, les enseignants dénonçaient les relâchements lexicaux et syntaxiques des adolescents, leur propension à aimer les mots défendus, les termes de mauvais goût, les formules stupides, bref, cette langue secrète pour les initiés, signe d'appartenance à une classe d'âge qui cherche à s'opposer aux adultes, comme jadis les truands, les romanichels, les bagnards…, classes douteuses, classes dangereuses.

Les jeunes ont toujours possédé leur jargon, ludique, foisonnant et imagé car pour eux la société est répressive par nature.

Son emploi mélange deux aspects: d'un côté, la culture de la virilité, de l'affrontement physique, le culte du plus fort; de la différence, la frustration, le ressentiment et la conviction de ne pas avoir de place dans la société.

Les performances verbales et les capacités d'invention langagière sont une marque importante de prestige. La fonction communautaire est ainsi bien préservée. Le langage, signe d'appartenance, contribue à créer l'identité d'un groupe. Mais il ne se limite pas aux mots : le ton employé a aussi son importance, il peut être un signe de stigmatisation ou de différenciation. De même que l'accent, qui constitue un signe de repérage de l'autre.

Mais la principale fonction de ce métissage, voire de ce bricolage linguistique, reste ludique et créative. C'est un moyen de s'amuser en détournant la langue et de se l'approprier en l'abrégeant et en l'amenuisant. Il y a comme une joie à triturer les mots qui explosent aussi bien au niveau du signifiant que du signifié. La technique de la joute, du défi, de la transgression s'exerce non seulement dans le groupe de pairs, mais envers les adultes et particulièrement les représentants des institutions présentes sur le terrain où ont lieu les interactions.

Ces trafiquants de mots semblent rechercher des rapprochements syntactico-sémantiques surprenants:

Exemple

- «Sahbi, y en a grave marre que tu te sapes comme un sonac»

Traduction

- «Ami, cela devient énervant que tu t'habilles si mal»

On appelle cela un transfert de classe grammaticale, en l'occurrence un adjectif employé comme adverbe. "*Grave*" est particulièrement emblématique du "parler jeune des cités" actuel.

Utilisé à toute les sauces, il peut signifier aussi bien

- «oui» : «Miriamaille, veux-tu m'épouser?» «Grave!»
- "très" : " il est grave ton mouj" trad: il est très militant ton moujahid
- "débile" : il est grave!

mais jamais "alarmant" ou "sérieux", les sens initiaux! "*Grave*" comme "*mortel*" ou "*criminel*" expriment un superlatif positif. Là encore le sens à contrepied: dire d'une fille qu'elle est "*criminelle*" afin d'exprimer sa beauté, c'est une façon de torpiller la norme.

Les diverses langues tziganes apportent également nombre de mots très employés dans les quartiers dits de grande solitude "*raclo*", "*racli*" (garçon, fille), "*boule*" (fesses), "*bedo*" (truc ou joint). Elles donnent aussi des verbes reconnaissables à leur terminaison en "ave", "*chourave*" (voler), "*bicrave*" (vendre). Mais certains mots en "ave" n'ont rien à voir avec une origine tzigane. Ainsi "*couillave*" et "*pourave*", eux sont construits à partir de "couillonner" et "pourri". On raccourcit le mot avant de lui ajouter le suffixe "ave"; une opération de resuffixation après troncation !

Exemple

- «Bouillave, bouillave…y a que ça qui te branche dans la vie?»

Traduction

- «Faire l'amour, il n'y a que cela qui t'intéresse dans la vie?»

Toujours plus créatif et plus subtil, le verbe "*bedave*" (fumer un joint) a été créé artificiellement à partir du tzigane "*bedo*".

Les suffixes en “ax”, “on”, “asse” ou “ouille” ont beaucoup de succès, “*bombax*” (belle), “*chichon*” (haschich).

Exemple

- «Oh, petite tasse, mon tacot est encore cramé, sa race!»

Traduction

- «Oh, espèce de naïf, ma voiture est à nouveau en panne, merde!»

Ta mère!, voilà une expression qui fonctionne comme une interjection, de la même façon que “*wild kahba*” (“fils de pute”) ou “*con*” dans la région toulousaine! Le sens initial de ces mots a disparu. Cette disparition ou transformation du sens explique que certains mots crus ou grossiers passent dans un langage courant, y compris chez les très jeunes. “*Niquer*” en est un parfait exemple. On l’utilise beaucoup plus pour exprimer voire pour dire “se faire avoir”, “frapper” ou “casser” que pour “faire l’amour”, son premier sens...

Sans oublier les différents gestes symboliques stéréotypés (mains phalliques, bras d’honneur), qui accompagnent souvent la parole, et qui sont monnaie courante dans les cours de récréation, les couloirs d’école et plus encore dans les rues des cités.

Les abréviations sont un procédé omniprésent dans le discours des tchatcheurs qui suppriment volontairement une partie du signifiant originel en faisant en sorte que le reste soit suffisant pour être identifié et pour assurer une communication normale. Ceci est conforme à l’économie liée au moindre effort.

Exemple

- «Hchouma! A cinq heures du mat on m’a niché/niqué ma bic»

Traduction

- «Quelle honte! A cinq heures du matin on m’a volé mon vélo»

Certains néologismes conjuguent deux procédés à la fois, l’abréviation et la dérivation.

Exemple

- «C’est le matos de mon FF» (FF = faux frère)

Traduction

- «C’est le matériel de mon beau-frère»

Ou après avoir abrégé le mot, on y ajoute le suffixe à haut rendement.

Exemple

- «Vas te faire du fricaille, espèce de flicaille!»

Traduction

- «Vas te faire de l’argent, espèce de balance!»

On peut trouver aussi quelques composés qui subissent une abréviation telle que le néologisme n’est plus constitué que par le deuxième élément du composé, c’est le cas:

Exemple

- «*C’est mon ordi-el seguir*” (mon petit ordinateur)

Traduction

- «C’est mon micro-ordinateur»

Les figures de style sont également très prisées. On rencontre de nombreux exemples de métaphores.

Ainsi :

- «C'est un chameau, ouallahi, c'est un sob (sobre)»

Traduction

- «C'est un homme de caractère (un puissant), je te le jure, c'est un sobre»

Il y a une ressemblance à découvrir, qui n'est pas toujours évidente. Ils osent comparer le mental d'un de leurs amis avec celui d'un animal (procédé assez classique dans leur(s) société(s) d'origine) ou avec un objet fragile.

"*Jamais indifférents, toujours sur la brèche, les vandales ordinaires ont un sens inné de l'hyperbole*"

Exemple

- «Shouba qird»

Traduction

- «mon ami est un singe/une sale gueule»

L'emploi des litotes est fréquent ; ainsi "un peu" qui sert à atténuer la pensée, on dit *moins* pour faire entendre *plus*; l'antinomie manifeste entre les mots, notamment dans l'exemple suivant, participe fortement à l'humour – à consommer avec modération –

Exemple

- «j'vé nicher/niquer un peu lostedh»

Traduction

- «je vais emmerder un peu le prof» (juste ce qu'il faut)

Exemple

- «Cette carte bleue, j'vé me la faire un peu»

Traduction

- « Cette fille mince et sans poitrine, je vais la draguer un peu…et on verra la suite»

On trouve enfin des oxymores. Il y a souvent des associations incompatibles voire contradictoires entre mots et apparences.

Exemple

- «Xuja a une méchante brouette»

Traduction

- «Mon frère a une très belle voiture»

La création permanente de mots nouveaux peut alors être interprétée comme un besoin incessant de maintenir les distances avec les adultes détenteurs d'un certain pouvoir, les inconnus ou les indésirables qui s'essoufflent à courir après. Il y a là comme une course poursuite entre classes d'âge et intérêts distincts, qui, bien entendu, tourne à l'avantage des tchatcheurs et ce n'est que justice puisqu'ils sont les véritables créateurs.

Exemples:

• FF, FV	Fille foulardée, voilée
• Tèma!	Mate! (en verlan) regarde!
• Chouf toi !	Regarde toi! (en arabe)
• TTBM	Très très bien monté ou très très beau mec, (l'un n'excluant pas l'autre d'ailleurs)
• Tèma la terma!	Regarde ce beau cul!
• Chouf la go mister face-de-fesse!	Regarde un peu la gonzesse, imbécile!
• Quelle rouille xuja!	Quel ennui collant, gluant, mon frère!
• Go! toul! toul! / Droit à l'os!	Va tout droit au but, sans détour, ni précautions excessives

"La grossièreté et l'obscénité prennent place aussi bien dans les énoncés narratifs que dans les différents échanges verbaux rituels ("vannes", insultes, apostrophes, remerciements…) et dans les rapports conviviaux que dans les interactions conflictuelles"[2].

Les comportements des jeunes apparaissent par leur discours, leur violence verbale, porteurs d'un certains sens, dispensateurs d'(in)civilité, d'appartenance à un clan, de reconnaissance, qui produisent eux aussi de l'(in)civilité sous la forme d'un jeu assez subtil dont il faut noter à la fois la créativité et l'inventivité. "*Souvent, les verbes familiers "se tirer, s'arracher, se barrer, se bouger ou se casser" sont utilisés pour souligner la force de leur conviction. Mais le verbe "se dérouiller" illustre au moins l'obligation de se décoller des murs de son quartier pour s'ouvrir sur l'ailleurs et tester sa distance personnelle au contact des autres*"[3].

Cette tchatche construit à son tour un simulacre de réalité qui détache l'individu des quartiers relégués du sentiment de ses responsabilités et déréalise sa relation au monde.

Pour ces jeunes capteurs de mots, d'expressions brevetées-cité(s), ces parlers ne sont pas que de simples joies de concision mais un véritable butin de guerre car ils se considèrent en guerre civile permanente. En s'échangeant des "vannes", ils se lancent en fait entre eux un véritable défi, "*ils souhaitent mettre en valeur leur habileté dans la joute oratoire et surtout à ne pas perdre la face*". Ils s'adressent aux enseignants, aux éducateurs et même aux policiers, aussi violemment qu'à leurs pairs, "*Jezzi! Xalli! respect! Je m'en bats mes glawi*!" ("couilles"). Ils ont donc perdu les repères qui permettent à un individu d'adapter son discours à telle situation ou à tel interlocuteur. "*Ainsi, ce qu'ils considèrent comme un jeu est en fait perçu par les autres acteurs sociaux comme une agression verbale*"[4].

La violence et le risque sont ainsi démultipliés par la frime et la tchatche. Et le top du chic c'est de pouvoir "*persiller*" (tchatcher) dans les cités des "*cassocs*" (cas sociaux) et surtout au centre-ville, histoire d'occuper le terrain et d'exercer un parler fleuri, arabo-franco-berbère, afro-franco-arabe…et verlan, mi-figue - mi-raisin, le tout bien secoué, un jargon fort complexe, raccourci et douteux pour un non-initié.

Ces pratiques langagières procurent aussi, il faut bien le souligner, le plaisir et la jubilation de transgresser interdits et tabous de parole. De ce fait, elles revêtent bien souvent une dimension éminenment ludique.

La langue constitue l'autre étiquette identificatrice "*au delà des mots, du langage, l'accent et la façon de parler bouleversent la grammaire, culbutant mots par dessus tête les règles élémentaires du français*"[5].

Cet accent "traînant", avec une pointe (recherchée) d'indolence qui ne connaît pas de barrière ethnique, constitue une limite virtuelle et prégnante entre deux mondes: ceux qui l'ont, et ceux qui ne l'ont pas, deux mondes avec l'intonation comme ligne de démarcation.

Mais attention, le leur faire remarquer risquerait de les mettre "*super upset*" (en colère), étant donné la négation qu'il faut de ce côté "*schwoff*" (démonstratif) et la civilité a ses limites, elle ne se donne alors que sous la forme d'un vernis que le moindre incident craquèle.

Ce verlan argotique, qui était utilisé au siècle dernier (Calvet, 1987, p.24) et qui a été remis au goût du jour dans les années 80 par des chanteurs tel que Renaud avec sa chanson "Laisse béton" ou par l'intermédiaire du cinéma avec le titre du film "Le Ripoux" sur toutes les affiches, est utilisé notamment dans le *Thé au Harem*. Par exemples "*renoi*" pour "noir" ou "*keubla*" pour "black", Madjid propose à Solange d'aller se faire un peu de "*némo*" (monnaie) et plus tard à ses copains d'aller à Deauville traquer les vieilles pleines de "*keufri*" (fric). Depuis la publication du livre le *Thé au Harem* d'Archir Ahmed, l'usage du verlan s'est généralisé dans les quartiers dits sensibles pour devenir le procédé formel le plus important de la création lexicale du français contemporain des cités. Goudailler (1998) donne une description détaillée des règles de formation lexicale du verlan.

Les médias ont été le maître d'œuvre de l'évolution de cette outrance verbale; ce sont eux qui bien souvent font le pont entre ce qui se passe chez les uns et les autres sans oublier les nouvelles technologies qui ont évidemment aussi été de la fête.

"*Ce parler urbain est presque un monument historique classable et toujours habité, où l'on retrouverait à chaque étage soi-même et chacun de ses proches bien vivants, dans la terre et le décor où on les avait oubliés*" nous a fait remarquer un juge d'enfants exerçant dans les quartiers.

Ces jeunes sont aussi un lieu (Toulouse), un quartier (Bellefontaine) qui, à la fois, les déterminent et les stigmatisent. Ils sont simultanément d'ici et d'ailleurs. Ces chasseurs de mots fonctionnent en groupe et les caïds de la langue sont en première ligne pour faire plus d'étincelles…"*Ils ont un langage qui leur est propre et commun, langage interdit et très souvent inaccessible aux adultes au risque de faire du "jeunisme", en tout cas de paraître "déplacé"*".

La force de leur parler c'est sa polyvalence interethnique, polyculturelle, et, afin d'éviter toute récupération possible, il refuse les étiquettes faciles. Cette forme de subversion qui privilégie l'agression des mots et par les mots, présente, à la fois, un versant négatif, destructeur des formes du français circulant (standard), mais aussi un versant positif créateur de nouvelles formes, porteuses d'identité, de plaisir et de véritables jouissances créatives, un genre de soupapes de décompression, de bouée de sauvetage.

De la surprise à l'émerveillement, des répétitions aux ennuis, il est un espace de liberté là où justement l'espace vital existe rarement, une aire de jeu non grillagés où seuls les tchatcheurs sont acceptés. Alors, après "*qui va là*" ou "*qui veut*", quelle importance, puisqu'ils n'obligent personne à les suivre.

"Car toujours et de tout temps, en effet, les langages un rien affectés, à la mode, ont frissonné en se poudrant le museau de paillettes canailles ou présumées telles".

Bibliographie

- Aguillou, P., Saiki, N. *La téci à panam*, *Parler le langage des banlieues.* Paris: Michel Lafon, 1996.
- Baillet, D. Les incivilités, en paroles et en actes, *Violences, mythes et réalités*, sept-oct 2000.
- Bauer, A. et Rauffer, X. *Violences et insécurités urbaines*. Paris: PUF, 1998.
- Bautier, E. *Pratiques langagières, pratiques sociales*. De la sociolinguistique à la sociologie du langage. Paris: L'Harmattan, 1995.
- Bazin, H. *La culture hip-hop*. Paris: Desclée-de-Brower, 1995.
- Billiez, J. Le parler véhiculaire interethnique de groupes d'adolescents en milieu urbain, Actes du colloque "*Des langues et des villes*", Dakar, 15-17 dec. 1990, Paris: Didier Erudition, 1992, pp.117-126.
- Begag, A., Delorme, CH. *Quartiers sensibles*, Paris: Seuil, 1994.
- Begag, A. De l'autre côté du périph, la France, *Diasporas, histoire et société, Terres promises, terres rêvées*, 2ème semestre 2002, Diasporas, CNRS, Université de Toulouse-Le Mirail, p.35.
- Bonhomme, M. Langages et significations, in *Violence et langage*, Actes du 19ème colloque d'Albi, 2000.
- Calvet, L.J. *Les voix de la ville. Introduction à la sociolinguistique urbaine*. Paris: Payot, 1994.
- Calvet, L.J. Le langage des banlieues: une forme identitaire, Actes du colloque "Touche pas à ma langue!", Marseille, 26-28 sept 1996, *Cahiers de la Recherche et du Développement*, n° Hors Série, pp. 151-158.
- Dannequin, C. Outrances verbales ou mal de vivre chez les jeunes des cités, *Migrants-Formateurs*, mars 1997.
- Ercker, A., Le mal a droit de cité, *Revue de Sciences Sociales*, n°29, Université Marc Bloch, Strasbourg, 2002.
- François-Geiger, D., Goudailler, J.P. Parlures argotiques, *Langue Française*, 90, mai, 1991.
- Gadet, F. *Le français ordinaire*. Paris: Armand Colin, 1989.
- Gadet, F. *Le français populaire*. Paris: PUF, 1992.
- Goudailler, J.P. Les mots de la fracture linguistique, *Revue des deux mondes*, mars, 1996, pp.115-123.
- Goudailler, J.P. Quelques procédés de formation lexicale de la langue des banlieues, *Skhole*, 1997.
- Goudailler, J.P. *Comment tu tchatches ! Dictionnaire du français contemporain des cités*. Paris: Maisonneuve et Larose, 1997.
- Hintermeyer, P. Les violences adolescentes, *RSS*, n°29, Université Marc Bloch, Strasbourg, 2002.
- Kasbarian, J.M. Quelques repères pour décrire les "langages des banlieues", Actes du colloque "Touche pas à ma langue!", Marseille, 26-28 sept 1996, *Cahiers de la Recherche et du Développement*, n° Hors Série, pp. 23-39.

- Lepoutre, D. *Cœurs de banlieues: codes, rites, langages.* Paris: Odile Jacob, 1997.
- Merle, P. *Le dico du français branché.* Paris: Seuil, 1999.
- Petonnet, C. *Espaces habités, ethnologie des banlieues*. Paris: Galilée, 1982.
- Sayah, M. Le langage du clan, *Cahiers de l'Association for French Language Studies*, 3.3, Autumn, 1997, pp. 15-25.
- Sayah, M. Le français des basquets-casquettes, *Cahiers de l'Association for French Language Studies*, 5.1, Spring, 1999, pp. 27-36.
- Sayah, M. Voulez- vous tchatcher avec les sauvageons ?, *Cahiers de l' Association for French Language Studies*, 5.3, Autumn, 1999, pp. 36-46.
- Sayah, M., Quand le français change de visage au Mirail, *Cahiers de l'Association for French Language Studies*, 7.1, Spring 2001.
- Sayah, M. Le parler des jeunes "motivés" toulousains: une forme identitaire, à paraître dans les *Cahiers du Centre Interdisciplinaire des Sciences du Langage*, Université de Toulouse-Le Mirail, 2003.
- Sayah, M. Le discours de la désobéissance, en verlan et contre tous (à paraître)
- Seguin, B., Teillard, F. *Les Céfrans parlent aux Français*. Paris: Calmann-Levy, 1996.
- Thierce, A. *L'histoire de l'adolescence* (1850-1914). Paris: Belin, 1998
- Thibala, M. *Faire France, une enquête sur les immigrés et leurs enfants*. Paris: La Découverte, 1995.
- Tsekos, N, Bulot, T.,Grosse, S. L'évaluation en discours : la mise en mots des fractures urbaines, dans "Le questionnement social", *Cahiers de Linguistique Sociale*, 301-307, 1996.

Notes

[1] Bellefontaine fait partie des quartiers dits "sensibles" de la ville de Toulouse.

[2] Lepoutre, D. *Cœur de banlieue, codes, rites et langage*, Paris, O. Jacob, 2001, p.159

[3] Begag, A. op. cit.

[4] Baillet, D. Les incivilités en paroles et en actes, *Violences, mythes et réalités*, sept.2000, p.20.

[5] Erker, A. Le mal a droit de cité, RSS, n°29, Université Marc Bloch, 2002, p.54.

«Etranger ici, étranger là-bas»
Le discours identitaire des jeunes issus de l'immigration en France

Laëtitia Aissaoui
Université de Rouen

Myriam De Sousa
Université de Rouen

A sa naissance, l'individu développe une "identité" imposée par la société qui l'entoure : prénom, nom, capital identitaire fondé sur son histoire, ses origines, son vécu et sa relation avec son environnement. Le processus identitaire se construit dans une relation à autrui, à un autre individu ou à un autre groupe. (cf Bakhtime : *"je ne suis rien sans l'autre")*

Lorsqu'il naît ou arrive en France, le jeune issu de l'immigration reçoit ou possède déjà de nombreux référents identitaires : des parents de nationalité étrangère, un nom étranger et, à la maison, une culture autre que française. Il sait qu'il aura à opter soit pour la nationalité française soit pour celle de ses origines, et qu'il aura donc à gérer sa dualité culturelle.

D'après Malewska, Tanon et Sabatier, le contact des cultures est source d'enrichissement mais aussi de questionnements : "*Il bouleverse toujours l'individu, si celui-ci n'est pas seulement spectateur mais obligé de vivre dans la durée selon deux codes culturels différents, parfois contradictoires et irréconciliables. Des choix apparents ou réels s'imposent à lui et l'amènent à réévaluer ses croyances et références de base en fonction du contexte, ou encore à se repositionner dans un parcours de vie afin d'inclure de nouvelles perspectives identitaires et parfois à questionner son appartenance à un groupe ou des groupes"*.

Nous envisagerons d'abord le concept d'identité / altérité / acculturation. Cela nous permettra de comprendre pourquoi l'autre est si déterminant dans le processus identitaire d'un individu se trouvant en situation multiculturelle. Ainsi, nous pourrons interpréter le discours identitaire des jeunes issus de l'immigration. Nous verrons ensuite comment ces derniers gèrent cette appartenance biculturelle et quelles sont leurs stratégies d'acculturation. Enfin nous examinerons comment les gouvernements (tant celui du pays d'accueil que du pays d'origine) s'intéressent à ces jeunes issus de l'immigration.

Identité, altérité, acculturation

L'identité n'est pas un concept figé. Parler d'identité, c'est parler de construction identitaire ou de processus d'identification évolutif, construit de manière interactionnelle. Selon Sylvia Ostrowetsky « (..) *il est impossible de tenir l'autre à l'écart quand on définit l'identité : « l'individu ne saurait acquérir la moindre conscience de soi sans autrui (...) l'identité passe de toute façon, par l'établissement d'un rapport entre soi et l'autre, individuel ou collectif ».*

L'*autre* est donc essentiel dans la construction et la conscience de Soi.

Pour être quelqu'un et pouvoir s'identifier, il est nécessaire qu'il y ait interaction. C'est par le discours d'un individu que nous allons nous identifier à lui ou pas et c'est par notre discours que l'autre va nous identifier, et par conséquent nous accepter ou nous rejeter. Dans le processus identitaire, le langage est donc très important.

Selon Paul RICOEUR, le seul fait de se présenter à quelqu'un démontre que l'identité est un processus relationnel et que nous adaptons notre discours et notre manière de nous présenter en fonction de l'intérêt que nous pensons susciter chez l'interlocuteur. Déclarer que l'on parle français et se présenter comme faisant partie de la communauté française peut ne pas correspondre à la réalité mais constitue un aspect important du processus relationnel qui s'instaure.

Nous nous identifions en fonction de ce qui nous entoure. En nous identifiant, nous effectuons par la même une démarcation : "je m'identifie à un autre et me démarque d'un autre".

Dans notre vie socio-affective, nous recherchons toujours à nous identifier par rapport à quelqu'un, à quelque chose ou à un groupe. Cela nous réconforte, nous nous sentons accueillis et compris. Par ailleurs, cela nous permet d'être accepté et de maintenir une relation d'acceptation avec autrui. Si nous sommes rejetés par certains, nous ne le sommes pas par tous. En fait, l'individu se raccroche à celui ou au groupe avec lequel il s'identifie et peut se faire accepter. Saisir ce sentiment d'appartenance symbolique ou réelle est primordial pour comprendre le discours identitaire des jeunes issus de l'immigration.

Selon Jean H.Lavoie, avocat, conseiller politique auprès des organisations internationales : "l'identité est chargée d'histoire et de vécu, c'est à chacun de gérer ce capital en fonction de ce qu'il veut projeter de lui dans la société. Tout au long de leur évolution, les êtres humains apprennent à définir qui ils sont à la lumière d'une foule d'expériences et de circonstances". Ils évoluent dans le cadre d'une cellule familiale, d'une communauté et d'un environnement culturel et historique.

Dans sa cellule familiale, le jeune issu de l'immigration évolue au sein d'un environnement culturel lié au pays d'origine des parents, parfois au sein même d'une communauté de personnes ayant le même pays d'origine et donc la même histoire. Il est éduqué dans une ou plusieurs langues et peut être exposé à différentes religions. En dehors de chez lui, il est exposé à une autre culture, une autre histoire et une autre langue. Par conséquent, il possède un éventail de critères auxquels il peut s'identifier tout en devant gérer son appartenance à deux cultures différentes.

D'après le dictionnaire Larousse : "l'acculturation est l'adaptation forcée ou non, à une nouvelle culture matérielle, à de nouvelles croyances, à de nouveaux comportements". Apprendre à vivre avec deux cultures différentes peut engendrer une crise identitaire chez l'individu, car s'identifier à un groupe ne veut pas forcément dire être accepté par ce groupe et vice versa.

Le fait de se voir accepté ou exclu peut jouer un rôle dans notre auto-identification et dans notre auto-exclusion. Le regard de l'autre peut s'avérer dangereux car s'il peut être valorisant, il peut être aussi destructeur car l'autre a souvent une image d'un individu qui n'est pas conforme à la réalité. Les jugements et les sentiments que se portent mutuellement deux individus ou deux groupes conduisent à des comportements d'auto-exclusion / hétéro-exclusion ou bien d'auto-identification / hétéro-identification.

Quelques Définitions :

- Auto-exclusion : l'individu s'exclut d'un groupe parce qu'il n'adhère pas à ses valeurs, il ne se retrouve pas dans ce groupe.
- Hétéro-exclusion : un groupe exclut un individu.
- Auto-identification : un individu s'identifie à un groupe, il se considère comme faisant partie de ce groupe.
- Hétéro-identification : un groupe considère un individu comme un de ses membres.

Etre confronté à d'autres cultures entraîne un besoin vital d'affirmer son identité et de se situer par rapport aux autres. Pour les jeunes issus de l'immigration, il s'agit de gérer plusieurs cultures simultanément. De cette confrontation entre l'identité d'origine et les autres, résultent un certain nombre de crises identitaires qui apparaissent dans le discours.

Crise identitaire

Se trouver en situation d'appartenance biculturelle est très difficile à vivre pour les jeunes issus de l'immigration. Leurs discours laissent apparaître un malaise identitaire plus ou moins profond selon leur capacité individuelle à gérer cette situation.

Immigrer est un bouleversement total dans la construction identitaire d'une personne. Les parents de ces jeunes sont considérés comme étrangers car ils sont nés et ont vécu dans un autre pays. Leur culture est complètement autre lors de leur arrivée. Ils ont conscience de leurs différences identitaires bien que celles-ci soient tout aussi difficiles à gérer et à vivre.

Malheureusement pour leurs enfants, le sentiment d'être étranger est tout aussi présent dans la plupart des témoignages recueillis lors d'enquêtes effectuées dans le cadre de nos recherches respectives. Là où le malaise naît, c'est qu'ils sont qualifiés"d'étranger" non seulement en France mais aussi dans le pays d'origine des parents. Nous pouvons comprendre que les parents se sentent "étrangers" puisque dans la réalité ils le sont, du moins de manière administrative. Mais comment comprendre l'existence de ce sentiment chez les jeunes de la deuxième génération ? Pourquoi ce sentiment de rejet ?

Le cas des jeunes issus de l'immigration portugaise

Selon Jorge Rodrigues Ruivo, les nouvelles générations d'origine portugaise présentent un grand nombre de caractéristiques d'acculturation à travers l'acquisition de la nationalité, le travail, la localisation de l'habitation, la scolarité, la perte de la langue et les mariages mixtes.

Plus les différences sociales, culturelles et religieuses sont importantes et plus l'intégration sera difficile et longue. Pour le cas portugais, J.R. Ruivo cite H.M. Stahl : *"l'émigration portugaise en Europe jouit d'une bonne réputation, dans la qualité de son travail tout comme dans sa capacité à s'intégrer"*. D'après J.R. Ruivo : *"cette capacité à s'intégrer correspond plus à un respect des us et coutumes des Français, à l'image du dicton populaire « Na terra onde viveres, faz o que vires fazer », littéralement : Dans le pays où tu vivras, fais ce que tu verras faire. En effet, historiquement, l'intégration des Portugais, Espagnols et Italiens en France s'est faite sans altercations particulières. Nous remarquerons des similitudes entre ces cultures en termes d'alimentation, habitudes vestimentaires, rythme de vie, climat et évidemment en termes religieux"*. Ces facteurs ont sans doute favorisé une intégration ou une cohabitation non conflictuelle.

En fait, pour les jeunes issus de l'immigration portugaise, la difficulté réside dans le fait de concilier une culture transmise par les parents avec une autre culture acquise au

jour le jour au contact de la population française.

A l'issue de bon nombre d'entretiens, il apparaît que les jeunes d'origine portugaise ne savent pas quelle culture choisir. Lorsqu'ils ont à opter pour une nationalité, leur choix est parfois hésitant et souvent ils finissent par acquérir les deux nationalités par conciliation personnelle.

Selon une enquête Cap Magellan réalisée par le sociologue Jorge de la Barre, à la question "*Que vous sentez-vous* ?", 56,8% des jeunes de 15-29 ans de la région parisienne ont déclaré se sentir à la fois Portugais et Français (J.R. Ruivo).

Dans le discours des jeunes issus de l'immigration portugaise, aucune trace de démarcation volontaire vis-à-vis de la culture d'origine et de la française n'apparaît. D'après les enquêtes, ces jeunes ne souhaitent rejeter aucune de ces deux cultures même si certains regrettent comment ils sont parfois perçus.

Malgré une apparente conciliation des deux cultures, ces jeunes, en effet, connaissent parfois un certain malaise identitaire. Ce dernier n'est pas un sentiment général et durable, il apparaît plutôt de manière ponctuelle, souvent à la suite de remarques ou de discours entendus tant en France qu'au Portugal.

- Extrait du journal d'une de nos enquêtées, elle avait alors 16 ans :

<u>Août 1993 :</u> *Pourquoi ne sommes-nous pas satisfaits de là où nous sommes nés ? Pourquoi nous sentons-nous rejetés lorsque nous ne sommes pas nés au même endroit que nos parents ? Pourquoi ? Pourquoi sommes-nous rejetés lorsque nous ne portons pas un nom typique du pays où nous vivons ? Parce que nos parents sont du Portugal et que nous vivons en France ! Lorsque nous sommes en France, nous sommes appelés les « portos' » ; au Portugal, nous sommes les « francius »(...)*

Cet extrait est assez représentatif de la manière dont les jeunes sont perçus. Etre appelé "portos'" ou "francius" est un fait souvent relaté et constaté. Ce type de dénomination à connotation péjorative est difficile à accepter par les jeunes issus de l'immigration car ils le ressentent comme étant une forme de rejet de la part de l'*autre*, que celui-ci soit portugais ou français. Ici, nous nous rendons compte qu'il ne s'agit pas seulement de vouloir nous identifier à un groupe pour que celui-ci nous accepte. Les jeunes s'identifient à leurs deux cultures, or être considéré comme "étranger" dans les deux pays engendre des souffrances plus ou moins difficiles à vivre.

Autant ces jeunes ont adopté très facilement la langue et la culture françaises, autant ils ont gardé ancrée en eux la culture portugaise. Une publication de l'INED, *"Travaux et Documents n°140, Migrants portugais et villages d'origine"*, rend compte de la particularité du processus d'assimilation des immigrés portugais en France : *"(...) alors que les Portugais sont perçus en France comme le modèle de l'immigré dont l'intégration n'est mise en cause par personne, ils disposent des moyens les plus achevés pour préserver leur identité et maintenir les liens avec leur terre natale"*. Nous pouvons constater cette même *originalité d'intégration* chez les enfants de ces immigrés. Les sous-parties suivantes vont illustrer ces propos :

Pratiques langagières

Selon l'INED, en 1992, 48 % des immigrés portugais déclarent alterner les deux langues avec leurs enfants. Ces derniers sont 52% à utiliser les deux langues dans le cadre familial. Une fois encore, nous assistons à une attitude conciliante par rapport aux deux cultures.

Langue maternelle déclarée par les jeunes d'origine portugaise (%)	Parents couple immigré	Parents couple mixte
Jeunes de 20 – 29 ans, langue :		
Portugais	27	0
Français	29	91
Portugais - français	44	9

Source INED MGIS 1992 (J.R. Ruivo)

Dans un couple mixte, le français est déclaré langue d'origine ou maternelle à 91%. L'abandon de la langue d'origine est massif. Dans le cas des jeunes nés en France d'origine portugaise, ¾ ne parlent plus le portugais avec leurs propres enfants.

Malgré le constat général d'une certaine perte (évaluée à 55%) de la langue portugaise, ces jeunes manifestent un intérêt constant pour la culture portugaise. Par ailleurs, même s'ils ne parlent pas le portugais chez eux, ils incitent leurs enfants à assister aux cours de "langue et cultures d'origine". Dans mes enquêtes effectuées dans l'agglomération sud de Rouen, bon nombre de jeunes ont suivi des cours de portugais à l'école primaire quand ils avaient la possibilité de s'y rendre. Souvent ces cours n'ont lieu que dans une seule école, parfois dans une seule ville.

Choix des loisirs et activités culturelles

L'activité associative est très importante au sein de la communauté portugaise et de ses descendants. Il existe plus de 500 associations portugaises où sont organisés bals, fêtes, danses folkloriques, dîners, expositions, spectacles.

Par ailleurs, les jeunes montrent un réel intérêt pour les lectures et les médias portugais. Certains immigrés ont créé des radios portugaises auxquelles participent de nombreux jeunes de la deuxième génération.

Le football, sport national portugais, se révèle être le sport le plus pratiqué par ces jeunes. A la question : "Quelle est ton équipe nationale préférée ? " (J'ai pris exemple sur l'étude effectué par Victoria Cesari Lusso, Sabatier 2002), bon nombre de jeunes répondent l'équipe française et l'équipe portugaise et cela devient une torture pour eux lorsque les deux se rencontrent. Dans la plupart des cas l'équipe choisie demeure la portugaise.

Quant aux vacances, selon l'INED, 95% des jeunes âgés de 20 à 29 ans ont déjà passé des vacances au Portugal. Le pourcentage était encore de 87% dans le cas des enfants issus de mariages mixtes.

Solutions étatiques

Les gouvernements ont commencé à prendre en compte ces jeunes en situation d'appartenance bi-culturelle, à travers différentes mesures leur permettant de choisir l'une ou l'autre nationalité tout en gardant leur originalité culturelle. La mise en place des cours de "langues et cultures d'origine" en est une.

Au Portugal, l'intelligentsia portugaise a créé un nouveau mot : "luso-descendants", il désigne tous les jeunes issus de l'émigration portugaise. Je dois avouer que ce terme est plutôt réconfortant car c'est une forme de reconnaissance. Le fait que ce mot entre dans les coutumes empêchera la population locale d'exclure totalement ces jeunes et de les considérer comme "étrangers", évitant ainsi de les blesser.

Pour conclure…

La particularité de l'intégration de ces jeunes d'origine portugaise est qu'extérieurement ils semblent avoir bien adopté la culture française. Or dans les faits, ils continuent à garder une forte adhésion à la culture de leurs parents et grands-parents, non seulement sur le plan des vacances, mais aussi sur celui de la langue, des activités culturelles, associatives et sportives.

Par conséquent, ces jeunes semblent avoir appris à bien gérer l'appartenance à ces deux cultures. N'existant pas de grands clivages culturels entre la France et le Portugal, ils optent la plupart du temps pour une attitude conciliante.

Cependant des crises identitaires peuvent apparaître lorsqu'ils sont perçus comme des "étrangers" dans l'un ou l'autre pays. Ils s'identifient aux deux cultures et ont bien du mal à se soustraire à l'une ou à l'autre, les deux étant partie constitutive de leur identité en France. Il faudrait qu'on les accepte tels qu'ils sont avec leur "*identité biculturelle*".

Pour Jorge Rodrigues Ruivo, ces jeunes sont peut-être *"l'embryon d'une future identité européenne"*. Je conclurai avec un exemple personnel : lorsque j'étais adolescente et que l'on me demandait quel pays je préférais ou de quelle nationalité j'étais, je répondais avec amusement : « je suis *made in EEC* » (aujourd'hui Union Européenne).

Le cas des jeunes issus de l'immigration maghrébine à Rouen

Une identité en crise ou en reconstruction ?

Parler de pratiques langagières revient à évoquer la notion d'identité. Tout discours est chargé d'un sens qui, explicitement ou implicitement, équivaut à dire aux autres et à soi *"qui je suis"*. Evidemment, cela ne signifie en aucun cas que ce phénomène soit simple. Au contraire, tout ce qui touche au « Moi », au processus identitaire est fort complexe, car il répond à des mécanismes qui prennent en compte des données aussi importantes que diverses. Il n'existe donc pas de schéma canonique de discours identitaire, mais une multitude de structures qui varient d'une personne à l'autre.

Pour les jeunes Maghrébins, de nombreux facteurs entrent en jeu car leurs pratiques langagières, leurs identités représentent une des facettes du contact de la langue-culture d'origine avec celle de la France. A cela, il faut rajouter le contexte qui entoure la production langagière de ces jeunes qui vivent pour la plupart dans les banlieues des grandes villes. Beaucoup d'études stigmatisent les possibilités de construction identitaire de ces jeunes Maghrébins, en démontrant qu'ils optent soit pour une acculturation risquant ainsi de perdre leur culture d'origine, soit pour le refus de la culture du pays d'accueil. Ce qui aboutit à leur marginalisation sociale. Ils se retrouvent ainsi au cœur de forces contradictoires qui s'avèrent pour beaucoup être la source d'un profond malaise. En quête d'identité, certains semblent avoir trouvé un compromis qui leur permet de réconcilier momentanément les diverses facettes de leur identité. La seconde génération née en France a baigné dans cette double culture sans pour autant être acceptée par les deux communautés. Ils sont nés en France mais restent aux yeux de tous des *« beurs* », des enfants d'immigrés et dans le pays de leurs parents, le « *bled »* comme ils disent, ils sont considérés comme des étrangers, des *Français* et même des *« altérés* » Ces termes souvent péjoratifs témoignent du double rejet dont sont victimes les jeunes Maghrébins nés sur le sol français. Dans ce contexte paradoxal, beaucoup éprouvent des difficultés à se définir, à mettre en mots leur identité. Qui sont-ils ? arabes ? français ? ni l'un ni l'autre ou bien un savant mélange des deux ?

Une des multiples raisons de leur malaise c'est l'environnement dans lequel ils évoluent. La plupart vivent dans la banlieue de Rouen, *i.e.* dans des quartiers défavorisés où règne la violence.

Ils se sentent oubliés, rejetés, mis à part et ce sentiment risque à long terme d'accentuer la fracture sociale. Les jeunes Maghrébins semblent avoir trouvé dans le métissage une solution à leur malaise identitaire.

En effet, ils sont de plus en plus nombreux à revendiquer une nouvelle identité métisse et plurielle, à mi-chemin entre celle de leurs parents et celle du pays où ils sont nés. Celle-ci reste néanmoins fragile car l'identité, loin d'être un concept immuable, s'inscrit dans un processus évolutif en perpétuelle reconstruction. L'identité plurielle de ces jeunes Maghrébins est complexe et pose de nombreux problèmes en matière d'unité nationale et d'intégrité individuelle. La définition d'identité est liée à la valeur que l'on donne à l'individu et, malheureusement, souvent les jeunes issus de l'immigration maghrébine sont jugés de façon négative et stigmatisée par une société qui ne les comprend pas et les rejette.

Afin d'éviter les dérives sociales et de fragiliser davantage la cohésion nationale, l'Etat doit prendre en considération la problématique particulière de ces jeunes. L'émergence d'une génération issue de l'immigration maghrébine semble poser au Gouvernement français un certain nombre de problèmes. De multiples recherches ont été menées sur le plan économique, politique et social mais très peu dans le domaine linguistique. De plus la majorité de ces études portent sur la première génération de migrants et sur le processus d'acquisition de la langue-culture du pays d'accueil de ces derniers. Mais qu'en est-il de cette même acquisition par les jeunes issus de ces mouvements migratoires qui eux, contrairement à leurs parents, sont nés en France ou y sont arrivés très jeunes ? Statistiquement ils ne sont considérés, à tort, que comme francophones et ce terme ne représente absolument pas leur réalité sociolinguistique.

Qui sont-ils ?

La population des jeunes d'origine étrangère est estimée selon l'INSEE à plus de 3 millions dont les 3/4 sont nés en France, 1/3 possèdent la nationalité française et 40% sont d'origine maghrébine. Ils appartiennent en général aux catégories socioprofessionnelles inférieures et vivent dans des milieux défavorisés, en contexte urbain et dans la banlieue. L'échec scolaire est important, cela est dû en partie aux carences du système et du type d'établissements (ZEP) car seulement 20% font des études supérieures. La construction identitaire de ces jeunes est complexe car ils se trouvent au centre d'un système de valeurs différentes, voire contradictoires. A mi-chemin entre la France et le pays d'origine, ils sont le fruit d'un long métissage culturel, ethnique et langagier.

Source de richesse il arrive parfois que ce mélange soit synonyme de souffrance, de rejet et de racisme. Comme le souligne Gillette A. et Sayad A. dans *L'immigration algérienne en France*, ils sont en décalage, français au bled et immigrés en France, d'où les termes qui les désignent (voir *supra)*

Les enquêtes menées auprès d'eux ont montré une étroite relation entre langue et identité. Certains affirment : *« le français est une langue, mais ce n'est pas la mienne, ma langue à moi c'est l'arabe »*. Une opposition nette entre les deux langues se dégage. Il y a d'une part, le français, qui représente la promotion sociale, la langue de l'école, et l'arabe d'autre part langue de l'identité, des origines, des racines. Ce sentiment d'appartenance à la langue-culture du pays n'est d'ailleurs paradoxalement pas toujours lié au degré de connaissance ou à la pratique réelle de celle-ci par les jeunes Maghrébins. Beaucoup m'ont affirmé être musulmans et arabes sans pour autant pratiquer le culte ni même parler l'arabe.

Ils utilisent la langue d'origine dans la sphère familiale et lors de séjours touristiques dans le pays d'origine et dans la fratrie. Mais c'est le français qui semble dominer les échanges linguistiques. Son usage se retrouve également en dehors du foyer, à l'école ou dans les échanges quotidiens voire avec les copains dans le quartier. Néanmoins

leur production est mal perçue car au *« bled »* on se moque d'eux à cause de leurs maladresses et de leurs accents ou de l'alternance codique, fréquente chez les jeunes issus de l'immigration. Ils en ont conscience et disent qu'ils ne parlent pas bien l'arabe : *« je ne parle pas bien l'arabe, je parle l'arabe ménager »*

Dans le quartier, qui marque leur univers, le discours identitaire trouve une certaine légitimité car les jeunes accentuent volontairement le mélange des langues et transgressent la norme pour créer leur propre langage. Ils peuvent ainsi se démarquer et se différencier des autres jeunes de la banlieue et ils affichent et revendiquent ainsi une nouvelle identité.

Quelles alternatives ?

Les jeunes issus de l'immigration maghrébine développent, comme nous avons pu le constater, de nouvelles stratégies identitaires qui semblent plus adaptées à leur réalité socioculturelle. Cette attitude renvoie à la notion de *« marché franc »* de Bourdieu qui offre donc aux pratiques langagières métissées des jeunes Maghrébins un cadre théorique plus clair. Ils ont trouvé dans la banlieue ou au sein du quartier, une légitimité qui justifie l'usage et l'émergence d'un langage et d'un discours propres à cette génération. Ils peuvent ainsi se différencier des autres tout en s'identifiant à un groupe particulier. Il serait donc à mon avis plus judicieux d'employer un autre terme pour ces jeunes que celui d'intégration qui amène à faire un amalgame dangereux et réducteur entre la première génération d'immigrés et leur descendance.

L'Etat doit progressivement prendre en compte toute l'ampleur du problème, et, à l'instar des glottopolitiques appliquées aux minorités linguistiques présentes en France, des mesures doivent être prises pour les communautés issues de l'immigration et vivant en France afin de respecter la pluralité ethnique, culturelle et linguistique qui compose la société française.

De nombreuses réformes ont déjà été mises en place par le Gouvernement français. Depuis 1975, l'Education nationale prévoit la possibilité pour les enfants d'origine étrangère de recevoir 3 heures hebdomadaires d'enseignement dans la langue de leur pays et cela grâce aux accords bilatéraux qui existent entre la France et les pays du Maghreb. Malheureusement, en pratique, ces textes sont très peu appliqués à cause du manque d'enseignants formés ou faute d'effectifs suffisants (un minimum de 15 élèves) pour ouvrir de nouvelles classes. Par ailleurs, de nombreuses radios émettent en langue d'origine un peu partout en France. A Rouen, nous possédons deux radios en langue arabe et berbère dont la plus importante « Beurs » FM. Depuis quelques années, mon ancien Collège Louise Michel, situé dans la banlieue rouennaise, organise une à deux fois par an des journées thématiques pour permettre aux jeunes d'origine étrangère de présenter à leurs camarades leurs cultures. La communauté religieuse de ma ville propose également des journées de discussion qui restent malheureusement occasionnelles et peu propices aux échanges intercommunautaires. Quand verra-t-on une ouverture, et un réel dialogue entre les diverses communautés de France ?

En fin de compte…

Je pense que l'avenir de notre société repose sur une vision transculturelle qui permettrait de dépasser les obstacles qui freinent la compréhension de l'autre, de l'étranger. Le métissage ethnique, culturel et linguistique est une richesse et non un handicap qu'il faut développer afin de procurer à chaque communauté des bases solides et communes indispensables à la cohésion sociale. Une société, une nation peut être cohérente et unie sans pour autant être homogène et uniforme. Nier ces différences engendre des conflits sociaux dont les mouvements régionalistes sont le meilleur exemple. Il faut donc reconnaître une spécificité aux jeunes issus de l'immigration qui ne remette pas en cause l'intégrité et l'unité nationales mais nous rappelle simplement une

réalité historique et humaine. Nous sommes certes un tout homogène mais également hétérogène, fait de multiples emprunts, un petit bout de moi, un morceau de toi et des autres. Quand j'étais au lycée, lorsqu'on me demandait de quelle nationalité j'étais, je répondais avec fierté : « je suis citoyenne du monde » Ma réponse illustre assez bien l'idée que je viens de développer.

Conclusion

Parler d'appartenance biculturelle est déjà un grand pas car cela permet de tenir compte simultanément des deux cultures différentes qui coexistent au sein d'un même individu. Cela permet de dépasser l'opposition entre culture d'origine et culture d'accueil. En y réfléchissant bien, pour un enfant né en France de parents étrangers, quelle est "sa culture d'origine" et quelle est "sa culture d'accueil?" Comment peut-on parler de culture d'origine ou de culture d'accueil pour quelqu'un qui est né en France et a toujours vécu sur ce même territoire ? Cela peut s'appliquer aux parents qui, eux, sont immigrés. Ils ont déjà une culture provenant de leur pays d'origine puis sont accueillis sur un territoire nouveau où ils rencontrent une nouvelle culture.

Pourquoi ne considérerons-nous pas l'appartenance biculturelle des jeunes issus de l'immigration comme une forme de "nouvelle culture" à part entière ? Plutôt que de parler d'acculturation (qui se situe plutôt au niveau des immigrés) ce serait une "reculturation" (qui se situerait au niveau des jeunes de la deuxième génération) une combinaison entre la culture des parents immigrés et la culture du pays de naissance ou d'adoption, dans ce cas la France.

Illustrons notre idée avec une combinaison chimique : la combinaison entre Oxygène et Hydrogène donne de l'eau, comment l'eau pourrait-elle devenir eau sans l'un de ses deux composants ? Par ailleurs, une fois mélangés, comment l'hydrogène et l'oxygène ne pourraient-ils devenir qu' oxygène ou qu' hydrogène ? De la même manière, un jeune issu de l'immigration ne peut rejeter ses deux cultures si différentes peuvent-elles être. Il est le fruit d'un métissage langagier, culturel et ethnique.

Il doit apprendre à gérer cette appartenance biculturelle du mieux qu'il peut. Le jour où *l'autre* comprendra qu'il n'appartient pas à une ou à telle autre culture mais qu'il est, à lui seul, le résultat d'un mélange de deux cultures alors peut être ce jeune réussira-t-il à gérer ce mélange et à en être fier, sans en souffrir.

Les discours dominants ne peuvent imposer un choix aux jeunes issus de l'immigration et encore moins les définir de manière inclusive ou exclusive. Ils devraient les considérer comme "différents" certes *car détenteur d'une certaine forme de culture nouvelle, résultant d'un mélange de deux cultures*, mais ils devraient les ACCEPTER comme tels, avec cette "*identité biculturelle"*. Leur concéder un statut identitaire positif leur serait salutaire. Ils assumeraient avec fierté leur situation culturelle originale et nouvelle, ainsi l'*autre* les respecterait sans les rejeter.

Bibliographie

- Abdallah-Pretceille M. et Porcher L., 1996, Education et communication interculturelle, coll. L'Educateur, P.U.F
- Abric J.C., 1982, Pratiques sociales et représentations sociales, coll. « Psychologie social », P.U.F
- Bourdieu P., Ce que parler veut dire, l'économie des échanges linguistiques, Fayard
- Boyer H., 1997, Plurilinguisme : « Contact ou « conflit » de langues ?, coll. sociolinguistique, L'Harmattan

- Calvet L.J., 1993, La sociolinguistique, coll. Que sais-je ? n°2731, P.U.F
- Coslin G. et Vinsonneau G., janv.- avril 1995, « A propos des contacts de cultures « Bulletin de psychologie n°49 pp.233-235.
- Gameiro A., 1984, Os emigrantes, Pscicologia social, Conflitos e desafios culturais, Lisboa, Centro do livro brasileiro
- Laroussi F. ,1998, Plurilinguisme et identité au Maghreb, Publication de l'université de Rouen
- Lavoie, Jean H., avocat international et conseiller légal et politique auprès d'organisations internationales, La sauvegarde des identités : une invitation possible à l'intolérance ? , article extrait du Nouveau Dialogue http://pages.ca.inter.net/~csrm/ndl30/lavoie.html
- Ostrowetsky Sylvia, 1999, Le différend identitaire, dans Question(s) d'identité, Sens Editions, Évreux, pp. 39-53.
- Ricoeur, Paul, 1996, Soi-même comme un autre, Seuil
- Rodrigues Ruivo, Jorge, 2001, Portugais et population d'origine portugaise en France, Paris, L'Harmattan
- Sabatier Colette, Malewska Hanna, Tanon Fabienne, 2002, Identités, acculturation et altérité, Paris, L'Harmattan
- Vermes G. et Boutet J., 1987, France, pays multilingue, tome 1 Les langues en France, un enjeu historique et social, Logiques sociales, L'Harmattan
- Vermes G et Boutet J., 1987, France, pays multilingue, tome 2. Pratique des langues en France, Logiques sociales, L'Harmattan

Le Rap entre le message et la revendication

Farahidi Hajar
Université de Rouen

Le rap est une des disciplines du mouvement Hip Hop apparu vers la fin des années 70 dans les quartiers défavorisés américains. C'est alors une sous-culture de rue, une nouveauté underground où des DJ s'amusent à mixer des classiques de la musique noire en rythme avec des textes. Cette nouvelle scène « Black » naît donc à New York dans les quartiers du Bronx et du Queen. Plutôt bon enfant et doucement revendicative à ses débuts, cette expression musicale va devenir le mode d'expression des défavorisés, de la rue, des milieux urbains voués au silence. Plus qu'un mouvement musical, le rap est avant tout un mouvement de conscience sociale universelle. Cette forme d'expression sera dès lors indissociable des aspirations communautaires et politiques des sociétés qui la pratiquent. Le rap est un art que vont s'approprier les rues du monde entier, des favelas de Rio aux rues de Dakar en passant par les banlieues françaises. Formulant l'angoisse et le désespoir, il donne une voix aux proscrits, leur permet de scander pour communiquer sous la forme la plus minimale. En effet avec presque rien on vit rap, on pense rap on s'exprime rap.

Le rap est donc une "culture nomade" puisque des collectivités locales variées, se définissant comme des "tribus", se l'approprient et le réinterprètent en vue de redéfinir une culture identitaire locale. "Les différents raps reproduisent un modèle à noyau variable et changeant, qui est adapté à chacune des communautés qui en font usage. À Montréal, Muzion, par exemple, traduit la réalité d'une certaine communauté haïtienne qui se réapproprie les fondements mêmes de sa culture en introduisant du créole à travers du français et de l'anglais ou encore le rap contestataire africain, notamment au Sénégal.

Cette nouvelle culture de la rue issue des bas-fonds trouve un écho dans les milieux où toutes les angoisses sont cristallisées autour des mêmes problèmes : le chômage, l'échec scolaire, la misère…

Cette musique créée notamment pour s'exprimer contre le racisme, le mépris et aussi pour dénoncer les injustices quotidiennes devient un art par lequel les rappeurs libèrent tout ce qu'ils ont dans le cœur, toute leur haine, la colère et les expériences vécues vont alors prendre différentes formes pour exprimer et rendre compte des réalités sociales ou des sentiments.

D'un côté se développe un rap dit positif, un rap messianique, avec un message d'amour et d'unité inspiré par la Zulu Nation. C'est un mélange d'espoir et de constat racontés sur un rythme joyeux, puis, petit à petit, il devient de plus en plus réaliste, les rappeurs ont grandi et leurs textes collent a la réalité : la vie n'est pas une grande fête.

Nous allons voir apparaître un rap revendicateur, voire vindicatif, plus radical, avec des messages incendiaires rappelant les années passées dans les ghettos ou les banlieues et poussant à la révolte. Il devient alors un rap contestataire, qui veut faire réfléchir, qui

tient un discours engagé (Assassin, NTM, Ministère AMER, ...) et le discours devient libertaire et même sexuel symbolisé par le rap « Hardcore » et le « Gangsta rap ».

Depuis la fin des années 90 le rap vire de plus en plus vers le commercial. Les motivations pour faire du rap ont changé : les jeunes croient voir en cette musique un moyen de gagner rapidement beaucoup d'argent en oubliant les premières aspirations.

Le rap positif ou rap conscient

Comme son nom l'indique, ce style de rap a un message à faire passer. Il fait appel à la prise de conscience de ses origines, de sa place dans la société et dans l'échiquier politique, social et économique ou encore il parle de spiritualité, d'élévation.

Grand master flash and the furious five avec leur titre *"the message*" sont les pionniers de ce style musical dénonçant la dureté de la vie dans les ghettos américains.

Ce style de rap est moins violent, moins agressif, ce qui ne l'empêche pas de dénoncer les inégalités et les injustices. Ce qu'il fait sans vulgarité. Cette catégorie regroupe également un rap positif, un message d'espoir.

Le rappeur remplit ici une fonction de gardien de la mémoire, de porte-parole du ghetto ou de la banlieue dans laquelle il vit. Il délivre un message, il est le prophète. Il dénonce ce qu'il ne veut pas, les injustices sociales ou celles liées à son origine ethnique. Le rap prend ici une dimension religieuse, une sorte de prophétisme mystique. Il est important de noter l'importance donnée au langage religieux et spirituel. *Afrika Bambaataa* (créateur de la *zulu nation*) mettra d'ailleurs en exergue les discours moralistes et structurants véhiculés au sein des religions, et en relief les ressemblances entre les messages de paix revendiqués dans les différentes religions.

Le message dans le *hip hop* prend alors plusieurs formes passant du message spirituel, religieux au message politique militant. En fait le rap permet d'exprimer des opinions et des revendications par l'intermédiaire d'un canal moins conventionnel que les discours classiques.

Rap et religiosité

Pour Georges Lapassade et Philipe Rousselot, le rappeur est « un prophète qui amène une révélation, « follow the leader ». « Porteur d'espoir et dénonciation, le rappeur se présente régulièrement comme un messie, comme celui avec qui les temps prennent fin et commence le grand jugement ».

La religion est un thème très important dans les chansons des rappeurs, (plus particulièrement américains), le rappeur apparaît comme un prophète, un messager de cette expression religieuse qui révèle la différence et l'identité des peuples. Dans cet univers dur, la religion est un repère qui donne des lignes de conduite. En effet, aujourd'hui disparaissent les anciennes utopies, les croyances idéologiques qui forment les valeurs et les espérance des jeunesses populaires. Dans cette atmosphère de chaos idéologique, la référence à la religion, pour les jeunes, leur redonne un espoir spirituel en même temps qu'elle leur apporte une référence collective, culturelle et historique. L'islam apparaît d'ailleurs comme la religion privilégiée.

Ainsi la sagesse, la spiritualité sont un moyen de comprendre le monde, de prendre des repères, une distance entre son rapport à soi et à l'univers. De religieux le message devient alors politique et spirituel.

Le rap spirituel et politique

Le mouvement rap tente de développer une dimension politique, une forme de revendication, de résistance au système permettant une auto-construction. Le message du *hip hop* donne en effet une large place à la construction de l'individu en tant qu'être libre, conscient de la place qu'il occupe dans le système. L'expression du *hip hop* semble un bon moyen de faire passer des messages politiques, de développer la résistance de l'individu face au système, tout en développant des idées sur la société et en agissant en son sein.

Véritable chroniqueur social, le rappeur dénonce tout ce qui contribue à obscurcir la perception de la réalité et la compréhension du sujet en tant qu'acteur potentiel. Suivant la voie tracée par *Grand Master Flash* avec son « message », le rap s'ancre dans la réalité sociale. C'est un cri, un art de combat exprimant la rage, la colère, la révolte, le désir de lutte. Le langage des rappeurs dénonce, fustige, mais quelquefois aussi propose. Hugues Bazin parle de *« cri à la recherche d'une articulation ».* Leur message, c'est donc d'abord la dénonciation des inégalité, des injustices, des conditions de vie dégradées que vivent les opprimés. Par ailleurs, et surtout, l'expression des valeurs morales (respect, authenticité, droiture, sobriété…) qui sont autant de réponses à ces situations difficiles. Ce sont des messages qui proposent un cadre d'identification et d'action devant conduire vers la dignité. Le rappeur expose ce qui est et propose des axes de lutte, tout en espérant, grâce à sa prose, construire autre chose. Le rap, culture de la rue très pragmatique, est, par conséquent, un art porteur d'utopies.

Le rappeur est un porte-parole qui se sert du rap pour exprimer ses choix, mais aussi un sentiment collectif. Il peut donc apparaître sous une forme politisée et radicale, forme qu'il prend dans le *rap hardcore.*

L'expression de la violence urbaine : rap hardcore et gangsta rap

Le rap Hardcore

Dans l'expression rapologique, c'est le système tout entier qui est dénoncé car il porte en lui tous les *« maux de la terre ».* Le rap est ainsi le moyen d'exprimer les revendications et la rage d'une jeunesse méprisée, revendications qui passent par une rébellion violente face à l'ordre établi, par des paroles agressives et provocantes dont le ton est largement subversif. On y retrouve surtout des thèmes liés à la drogue, à l'argent , au *business,* à l'amour, à la sexualité, au racisme...

Le rappeur veut donner une image de soi très dure, attitude caractérisée par un look, un comportement, des regards, un vocabulaire. Il s'agit d'être méfiant, en retrait, sur la défensive et de ne rien laisser passer.

Le rap Hardcore est donc un style marqué par la confrontation et l'agressivité, tant sur le plan des sujets des textes que sur les *beats* qui sont assez durs, les samples et des productions bruyantes. Il est rude, avec un langage cru, une musique intense et des textes parfois menaçants. Le *gangsta rap* est le plus communément associé à ce style.

Les Groupes de *Rap Hardcore* précisent que leurs textes sont durs parce qu'ils y traduisent le climat de violence et d'injustice dans lequel ils vivent au quotidien, les groupes comme *NTM* et *Ministère Amer* représentent en France la référence dans ce style.

Le Gangsta rap

Le succès croissant du rap au cours des années 1980 s'accompagne d'une diversification de ses propres tendances: classé X comme Blowfly, pop, comique comme le groupe blanc des Beastie Boys, ou «méchants» avec l'apparition du gangsta-rap

californien. Ice-T, NWA (Niggers With Attitude), ou les Chicanos de Kid Frost, les groupes issus des gangs de Los Angeles fleurissent. Leur rap est plus dur, leurs paroles racontent la guerre des gangs, la violence urbaine.

Au début des années 1990, le rap américain, qui continue de se radicaliser, devient pour certains opposants un ennemi politique à abattre. Ses thèmes sont sérieux: gangsta-rap de Dr. Dre et de Snoop Doggy Dog, rap à dimension politique revendicative de Public Enemy, KRS-one ou des Fugees; son audience devient démesurée. D'autres choisissent le parti contraire et s'amusent de thèmes plus liés au quotidien: Coolio, rap cool des Jungle Brothers. Le rap ne cesse de s'étendre et de s'enrichir.

Venu de Californie, le gangsta rap représente très bien ce mouvement, mélange des musiques funk mélodiques et des paroles ultra-violentes ou sexistes. Le genre est populaire mais controversé… Le gangsta rap, la forme de rap popularisée par les Dr. Dre, Naughty by Nature et autres Tim Dog, est le plus demandé à l'heure actuelle.

Le gangsta rap, ou style West Coast, est apparu dans les quartiers naufragés de Los Angeles. Ses interprètes américains décrivent typiquement la vie et les aspirations de jeunes hommes noirs et pauvres en butte à l'aliénation, au chômage, au harcèlement policier, ainsi qu'à l'isolement social et économique. C'est aussi le style le plus exportable, puisqu'il permet à de nombreuses minorités périurbaines d'afficher leurs couleurs et leurs revendications. À Toronto, Montréal ou Paris, où les communautés ethniques possèdent leurs groupes de gangsta rap, on assiste souvent à des affrontements directs entre ces groupes, que ce soit dans la rue ou lors de leurs spectacles respectifs. Ce côté violent était particulièrement visible sur le disque d'Eminem lancé à l'automne 2000, et dont le contenu valorisait l'homophobie ainsi que la violence faite aux femmes, en plus d'inciter à s'attaquer aux policiers. En une semaine, il s'en était vendu plus de sept millions d'exemplaires.

Revendicatif ou messianique, le rap reste le moyen d'expression privilégié des couches sociales défavorisées, alors que le rap hardcore utilise un langage plus radical, plus fielleux. Contrairement au rap à message l'objectif reste le même : dénoncer, s'exprimer… Les groupes de rap apparaissant comme les porte-paroles de leur quartier. Il permet de délivrer des messages, fait passer des idées ou revendique quelque chose. En fait le rap permet d'exprimer des opinions et des revendications par l'intermédiaire d'un canal moins conventionnel que les discours classiques. On retrouve alors des thèmes récurrents que nous allons étudier à travers les textes de certains groupes français:

Une société corrompue par l'argent, Les rappeurs ne se lamentent pas contre un monde dont ils ne comprendraient pas la logique. Ils en proposent au contraire une vision d'ensemble d'où se dégage une révolte contre des sociétés injustes, racistes et corrompues par l'argent. Ainsi NTM déclare-t-il de façon générale : "Tout s'achète tout se vend / Même les gouvernements. Prêts à baisser leur froc / Pour une question d'argent. Avec une veste réversible / Suivant le temps. Apparemment l'armement passe largement avant / La condition de vie de chacun. Le monde est plein de bombes / Qui creuseront nos tombes. Maintenant tu sais à quoi sert le fric .Qui à lui seul pourrait stopper la famine en Afrique" ("L'argent pourrit les gens", 1991). Deux mondes incarnent plus que les autres cette domination perverse de l'argent : la télévision et la politique. La première est perçue comme un univers commercial où paradent des vedettes artificielles, la seconde est perçue comme un monde dominé par la corruption et suscite un rejet d'autant plus virulent que les hommes politiques sont censés détenir le pouvoir de changer les choses.

Des sentiments primordiaux d'injustice et de domination, l'analyse des textes conduit à insister ensuite sur la dimension primordiale que prend la dénonciation de l'injustice, de la domination et de l'oppression. Selon Bachmann et Le Guennec, "l'univers symbolique des banlieues donne à lire un partage manichéen : les pauvres tristes et humiliés contre

les riches puissants et enviés. D'un côté le péril social et la honte. De l'autre, ceux qui ont tout, la richesse et le succès". Ce jugement entérine une évidence massive pour les rappeurs. Précisons que l'injustice et la domination prennent deux dimensions dont ils conçoivent la liaison : la pauvreté matérielle et la condition d'enfant d'immigrés.

La pauvreté matérielle se mesure dans le contraste entre leurs familles et celles d'autres habitants du même pays, de la même ville, parfois du quartier voisin. L'égalité des chances est un mensonge de la société moderne : "Pourquoi fortune et infortune, pourquoi suis-je né les poches vides, pourquoi les siennes sont-elles pleines de thune. Pourquoi j'ai vu mon père en cyclo partir travailler. Juste avant le sien en trois pièces gris et BMW" (IAM, "Nés sous la même étoile", 1997). Mais l'injustice qui frappe le pauvre ne tient pas à la fatalité. Derrière les injustices matérielles se cache pour les rappeurs un système de ségrégation sociale qui vise spécifiquement les jeunes issus de l'immigration, et ce double sentiment de discrimination atteint naturellement son paroxysme dans les rapports avec la police.

L'oppression policière et l'iniquité de la justice. Le rôle des interventions (a fortiori des bavures) policières dans le déclenchement des "émeutes urbaines" est bien connu. Mais avant tout c'est la banalité quotidienne du contrôle policier qui exacerbe la conscience meurtrie des jeunes. Nombre de chansons décrivent avec réalisme ces contrôles d'identité assortis de fouilles au corps qui sont vécus par les jeunes, comme des humiliations répétées (cf. par exemple, NTM, "Police", 1993 et KDD, "Aspect suspect", 1998). Dans "En dehors des lois" (1997), Rocca raconte le contrôle, l'arrestation et la garde à vue vécus une nuit avec un petit groupe de copains parce que certains détenaient du haschich (il est important de savoir que, pour les jeunes, le haschich est un produit absolument banal, qui diffère par nature de la véritable "drogue" dans laquelle "tombent" les faibles au prix d'une déchéance). Il rapporte les menaces et les insultes racistes subies, et en conclut à l'iniquité du système.

Symbole de leur domination, catalyseur de leur "haine", la police est globalement perçue comme l'oppresseur absolu qui serait en droit de tuer en toute impunité. Le groupe Assassin fait ainsi référence au jeune Beur tué par deux "voltigeurs" lors des manifestations d'étudiants à Paris en 1986. Il évoque aussi l'homme Noir passé à tabac en pleine rue par plusieurs policiers dont l'acquittement fut à l'origine du déclenchement des émeutes de Los Angeles en 1992 : "On ne veut pas finir comme Malek Oussekine [...] Bing, bang, la police est comme un gang. L'État assassine, à deux doigts Rodney King. Bing, bang, paix à toutes ses victimes !" ("L'État assassine", 1995). Le même groupe dénonce alors logiquement une justice inique qui charge les jeunes auteurs de violences, censure les groupes de Rap (c'est l'"affaire NTM"), mais remet les auteurs de bavures policières en liberté et ne sanctionne guère la corruption des hommes politiques. Au-delà de la question du racisme, c'est alors une justice de classe que les rappeurs accusent. "La justice juge sur des critères bien définis 80 % des prisonniers sont ouvriers, chômeurs ou sans logis" (Assassin, "L'État assassine", 1995).

Une vision pessimiste des banlieues, Si le monde extérieur est perçu comme celui des privilégiés qui s'efforcent de maintenir les jeunes pauvres et d'origine immigrée à l'écart, la vie des cités n'est nullement encensée par les rappeurs. Le quotidien y est dominé par des rapports de force. "Lendemain ? C'est pas le problème, on vit au jour le jour /On n'a pas le temps ou on perd de l'argent, les autres le prennent /Demain, c'est loin, on est pas pressé, au fur et à mesure/ On avance en surveillant nos fesses pour parler au futur/ Futur, le futur ne changera pas grand-chose, les générations prochaines/ Seront pires que nous, leur vie sera plus morose/ Notre avenir, c'est la minute d'après le but, anticiper/ Prévenir avant de se faire clouer" (IAM, "Demain c'est loin", 1997). Les jeunes vivent dans un univers stigmatisé où les relations sociales sont notamment régulées par des logiques d'honneur et de réputation. Ceux-ci se conquièrent par une réussite mesurée avant tout par la possession de biens matériels prestigieux et par la facilité à séduire les filles. Et comment obtenir rapidement de l'argent dans un monde pauvre et sans travail ?

Les jeunes se tournent logiquement vers le petit trafic de drogue : “Tenter le diable pour sortir de la galère, t’as gagné frère/ Mais c’est toujours la misère pour ce qui pousse derrière/ Pousse pousser au milieu d’un champ de béton/ Grandir dans un parking et voir les grands faire rentrer les ronds/ La pauvreté, ça fait gamberger en deux temps trois mouvements/ On coupe, on compresse, on découpe, on emballe, on vend/ À tour de bras, on fait rentrer l’argent du crack/ Ouais, c’est ça la vie, et parle pas de RMI ici” (ibid.). La menace d’une incarcération ne peut enrayer l’engrenage de la petite délinquance. Au contraire, le jeune qui a fait un peu de prison devient vite une célébrité locale, crainte et respectée : “Arrêté, poisseux au départ, chanceux à la sortie/ On prend trois mois, le bruit court, la réputation grandit/ Les barreaux font plus peur, c’est la routine, vulgaire épine”. Et c’est contre cette routine que les rappeurs s’élèvent également. En effet, on oublie souvent qu’ils ne cessent d’inciter leurs semblables à se rebeller aussi d’une toute autre manière, en sauvant leur dignité : “La monnaie a une clarté / Qui aveugle mes frères/ Dealant la mort au coin des rues / Se charcutant pour un blouson/ Hé mec ! De cette façon/ Le pognon ne fera pas l’ampleur de ta condition” (NTM, “L’argent pourrit les gens”, 1991). “Des fois tue ta télé, change ton quotidien/ Rentre dans un musée ou lis un bouquin/ L’odyssée de la vie n’est pas un film au cinéma/ Si tu ne t’éduques pas, tu resteras en bas !” (Assassin, “L’odyssée suit son cours”, 1995).

Un sentiment d’abandon général, dès leur premier album, en 1991, les jeunes rappeurs de Suprême NTM disent clairement les raisons de leur violence. Celle-ci découle du malaise général, du sentiment d’être abandonné à son triste sort par le reste de la société : “Et si cela est comme ça/ C’est que depuis trop longtemps, les gens tournent le dos Aux problèmes cruciaux, aux problèmes sociaux [...] Est-ce bien ceci Liberté, Égalité, Fraternité ? J’en ai bien peur !/ Oh oui, c’est triste à dire, mais tu n’as pas compris Pourquoi les jeunes de mon quartier vivent dans cet état d’esprit/ La délinquance avance, et tout ceci a un sens car la violence coule dans les veines de celui qui a la haine,(“Le monde de demain”, 1991).

Derrière la violence se cache en réalité le désespoir qu’illustre dramatiquement la chanson intitulée “J’appuie sur la gâchette” (1993). Contrairement à ce qui fut parfois écrit dans la presse, cette chanson n’est pas un appel au meurtre mais une évocation du suicide : “J’ai les neurones affectés et le cœur infecté/ Fatigué de lutter, de devoir supporter la fatalité/ Et le poids d’une vie de raté”.

Kerry James ; de la revendication au message

Ancien adepte d’une musique radicale et violente, il a trouvé la sérénité dans l’islam. Ses chansons adressent un message de tolérance». *J’reviens de tellement loin que j’avoue, parfois j’en pleure”.* Le style est direct, sans fioritures, intimiste. Aux antipodes du discours habituel des rappeurs. À l’opposé de ce que l’on avait déjà entendu de Kerry James.

En 1998, Kerry James sort, avec *Ideal J,* son groupe d’alors, un album dans le courant du “rap des ghettos”. C’est *Le combat continue*, une ode à l’argent facile et à la rébellion contre l’État, stigmatisé comme responsable de l’asservissement des banlieues. Jusqu’au-boutiste. À l’époque, Kerry James évoque déjà Dieu dans ses textes. “ J’étais persuadé d’être musulman : je rendais gloire à Allah, je faisais le Ramadan. “ La voix posée, le regard droit, le croyant d’aujourd’hui se rappelle l’ignorance qui a assombri sa jeunesse.

Arrivé en France à 7 ans, Kerry James passe toute son enfance dans une cité de la banlieue parisienne. *“ Un endroit où la foi islamique était omniprésente. Tous mes amis étaient musulmans, ça avait quelque chose d’attirant.* “ Rapidement, il se laisse entraîner par la rue. Il pratique un islam arrangé, respecte les symboles de la religion mais pas ses principes de générosité, d’altruisme et de connaissance. Son attitude provocante cristallise de plus en plus de violence autour de lui et de son collectif de rappeurs, la

"*Mafia africaine*".

Altercations avec la police, rivalités de la rue... La peur de la mort transpire alors dans chacun de ses textes. En 1999, un de ses plus proches amis se fait abattre. Kerry James décide d'arrêter le rap du jour au lendemain. Il se réfugie dans la religion. Il découvre que la foi est indissociable de la raison. Et retrouve la raison.

Aujourd'hui, Kerry James est apaisé. *" C'est la perspective du jugement après la mort qui m'aide, maintenant, à me respecter et à respecter les autres*. " Il célèbre les valeurs de la vie, qui sont pour lui celles de l'islam. Kerry James s'est trouvé, il a pu revenir à la musique. Mais son rap n'a plus grand-chose à voir avec celui *d'Ideal J*. Les percussions et les chants africains ont remplacé les " violents *breakbeats* ".

Pas de prosélytisme dans ses nouveaux textes. " *Bien sûr, je parle de valeurs que l'on retrouve dans le Coran : le côté néfaste de l'argent, des drogues, de la violence, de l'ignorance. Mais ce sont surtout des messages universels. Mon album peut être compris par chacun, quelle que soit sa foi. "*

Les médias lui donnent l'étiquette de "rappeur repenti grâce à l'islam". Kerry James en est conscient, il assume. *" Je préfère que ce soit moi qui tienne ce rôle plutôt que quelqu'un d'autre. Dans les cités, de nombreux jeunes musulmans sont tentés par l'intolérance ou l'extrémisme. Si je peux les éclairer, c'est tant mieux"*

Le livret de son disque lui sert de tribune pour un islam modéré, plus fidèle au message du Coran. Conscient que sa religion lui a évité de choisir entre " la mort ou la prison ", heureux d'avoir pris le chemin de la vie et de la prière, Kerry James chante : *" Ne sois pas étonné si au rap conscient je donne naissance. "*

Avec son nouvel album, le rap sort enfin de ses sentiers battus et de ses phrases toutes faites pour accoucher d'un album sincère et authentique, qui fait vraiment mal au ventre. Constat amer et bilan acide qui mettent à nu la spirale de la violence et détruisent les mythes de l'argent facile. Kerry James (pour mémo, ex Ideal J), ancien agitateur virulent, ose prendre le contrepied du discours rap et débarque avec ses textes ciselés à l'émeri qui prônent la non-violence, appellent à la paix et refusent le diktat rap/business. Son album raconte les erreurs passées (« je m'excuse auprès de ceux à qui j'aurais pu faire du tort » // « je garde les traces de mon passé, ces choses qu'on ne pourra plus jamais effacer »), les regrets d'une jeune vie (« si c'était à refaire, j'frais autrement »).

Glossaire

- **Break beat :** Ponctuation rythmique obtenue par échantillonnage, par les techniques du *scratching* et du *cutting,* voire par des procédés vocaux ou corporels. Le sens du mot *break* en anglais (cassure, fracture…) indique combien l'effet rythmique est fondé sur la rupture et non sur la continuité, une constante dans la musique afro-américaine.

- **Cutting :** C'est une technique de DJ qui consiste à sélectionner une phrase d'un disque, puis de la faire aller en avant puis en arrière, afin d'obtenir un effet de répétition. C'est aussi une manière de terminer un morceau d'une manière tranchée.

- **Disc-Jokey, Dee-Jee, Dee-Jay ou DJ :** D'abord animateur de radio, puis des soirées dansantes. Dans le rap c'est un pilier qui structure un morceau, par ses *scratchs* et, de plus en plus, par la technique du *« sampling* » grâce à l'échantillonneur. C'est Kool Herk d'origine jamaïcaine qui, aux Etats-Unis, fit entrer ce terme dans le vocabulaire rap. Dans la culture du *reggae digital*, il désigne celui qui improvise sur des *« dub* ».

- **Echantillonneur :** Terme français de « sampler ».

- **Gangster rap, ou gangsta rap :** Style de rap qui utilise l'image des gangs américains de Californie, et fait la chronique de la réalité du gangstérisme et des conflits entre les bandes rivales et des relations difficiles avec la police. Ce style est représenté par des rappeurs comme *Ice-T, Ice Cube, Snoop Doggy dogg*…

- **Hardcore :** Le noyau dur du rap, celui qui s'oppose aux démarches commerciales, se veut sans concession et, pour marquer son intransigeance, n'hésite pas à recourir aux images les plus évocatrices, aux paroles les plus crues axées sur la violence et le sexe dans la manifestation de sa poétique. Mais, par une sorte de chiasme médiatique, ce prétendu rigorisme esthétique peut également se retourner en stratégie commerciale complaisante; il devient dès lors très difficile de déterminer ce qui est *hardcore* et ce qui ne l'est pas à partir de critères objectifs.

- **Lyrics :** textes, paroles des rappeurs et des *raggamuffins.*

- **MC :** Maître de cérémonie. C'est celui qui improvise au micro durant un *sound-system*. Ce terme est surtout utilisé dans le *dance-hall.*

- **Sample, Samplin :** Echantillon sonore réapproprié. C'est une technique de plus en plus utilisée dans le *hip-hop* depuis le développement de *samplers* (échantillonneurs) ou de logiciels de *samples* accessibles. Cela consiste à réapproprier un extrait sonore sur un disque, à la radio, en fait, sur toutes sources sonores. Cette technique est une véritable métamorphose pour les musiques contemporaines.

- **Zulu Nation :** Association d'audience mondiale créée par Afrika Bambaataa, dans les années 70, à New-York. Il s'agit, via le hip-hop, de prôner une éthique de vie, au sein d'un monde urbain, défini par vingt lois.



Littérature & identité

Réflexions sur le métissage dans la littérature maghrébine d'expression française

Samira Saifi
Université de Rouen

Le texte maghrébin de langue française tient aujourd'hui une place non négligeable dans le paysage littéraire international en dépit des prédictions pessimistes répandues à son encontre deux ou trois décennies plus tôt. Cette littérature en constante évolution se démarque de celle de ses débuts tant par les thèmes abordés que par l'écriture. On se demande souvent à quel type de littérature rattacher les auteurs maghrébins. Problème de classement explicable sans doute par l'interculturalité et sa conséquence naturelle : le métissage. Pour mettre en lumière ce processus complexe, après un rapide survol de l'évolution littéraire du Maghreb, les lignes qui suivent examineront le Talismano d'Abdelwahab Meddeb et la Mémoire tatouée d'Abdelkébir Khatibi.

La littérature du témoignage et de l'exotisme

Le développement de la littérature maghrébine, de 1945 à 1962, correspond à la période de lutte contre le système colonial. Yamina Mokkedem observe poétiquement que le mot « cri » s'inscrit au centre du verbe « écrire » et marque la naissance de cette littérature qui fut véritablement un cri de souffrance, de tristesse et de révolte des peuples opprimés.

La première promotion d'auteurs s'est donc bornée à faire des descriptions du type « voici ce que nous sommes devenus, voici comment nous vivons ». Le roman de l'époque coloniale, de caractère social, présentait une intrigue faible, des personnages typés, une psychologie sommaire, une écriture proche du journalisme. On n'attendait pas des auteurs qu'ils fussent des « artistes d'une langue » française servant essentiellement à délivrer un message, à témoigner, sans recherche de mise en forme

Les auteurs maghrébins étaient du reste considérés comme des « échantillons » de la mission civilisatrice de la France. Ces écrivains dits de l'aliénation ou de l'acculturation dont le juif tunisien Albert Memmi est le plus célèbre représentant, étaient promus par des intellectuels français de l'époque soucieux de faire connaître les penseurs « colonisés ».Les Européens s'intéressaient à cette littérature pour son caractère « e xotique ».Les lecteurs attendaient de ces ouvrages des connaissances sur la culture maghrébine.

C'est sur ce fond de guerre qu'un écrivain comme Malek Haddad a préféré adopter une attitude extrême. Il en est arrivé à vivre de plus en plus tragiquement avec le sentiment de trahir son être profond chaque fois qu'il était question de prendre la plume. Selon lui le suicide artistique, pour cesser d'être un écrivain francophone, était une solution viable pour l'individu et pour la collectivité maudite : « nous devons disparaître en tant qu'écrivains, nous gênons » disait-il. Mais ce n'est pas le seul à avoir mal vécu la double culture. Mustapha Tlili eut une attitude tout aussi violente, affirmant clairement

son incapacité à penser l'Autre, c'est-à-dire l'Occident. Et Tlili infirma le précepte exaltant la bâtardise et l'échange culturel obligatoire. Dans son roman La rage aux tripes, son personnage Jalal effectue un retour sur soi en forme de tragique refus de soi et de négation radicale de l'Autre. Ne supportant plus le déchirement identitaire, il se suicida.

Vers le dialogue des cultures

On a donc longtemps enfermé la littérature maghrébine dans l'opposition Moi /L'Autre, dans les débats passionnels et conflictuels sur les langues. Ces attitudes nocives ont eu tendance à compartimenter la culture, à enfermer les écrivains dans telle ou telle catégorie. Cela a été le travail des critiques qui ont voulu, par exemple, faire un compartiment écrivains de l'aliénation et un compartiment écrivain de la perte d'identité…Par leur attitude ils ont tenté de refouler le métissage.L'écrivain Malek Haddad cité supra a d'ailleurs succombé à une critique ethnotiste qui plaçait l'écrivain dans une situation de culpabilité linguistique parce que coupable de traîtrise vis-à-vis de sa patrie.

D'autre part, les cas d'échec de la double culture sont intéressants à étudier mais c'est la nouvelle génération des années 70 qui nous intéresse car, avec eux, une autre attitude voit le jour : l'acceptation du bilinguisme, non seulement comme déchirure mais aussi comme élément constitutif d'une nouvelle identité transculturelle.Les œuvres de cette génération datent mais sont magnifiquement modernes .Une nouvelle problématique identitaire apparaît grâce à l'entre-deux culturel. On voit se manifester un chemin qui va de la souffrance de l'être clivé vers l'acceptation quasi-amoureuse de la « bi-langue » selon l'expression de Khatibi. L'espace culturel francophone, au lieu d'être un facteur discordant, devient une chance et une richesse car c'est un espace ouvert à la diversité, à la pluralité où l'être à la recherche de son identité découvre qu'il porte en lui une part d'altérité.Ainsi sont dépassées les souffrances et conflits cités plus haut.

La littérature coloniale est aujourd'hui périmée. Il est temps de réviser la dénomination « littérature maghrébine d'expression française » car nous sommes aujourd'hui à l'heure de l'ouverture vers les civilisations et non plus du retranchement sur sa propre culture. Comme l'exprime Michel Serres, « toujours quelque chose dans mon corps me rapproche d'un homme. Ce n'est pas mon universalité théorique et intellectuelle prétendue c'est mon métissage corporel, acquis dans la vie…Chaque singulier inimitable porte en lui de quoi ressembler au prochain »

On découvre ainsi que cette nouvelle façon de penser la littérature maghrébine s'exprime non seulement par les thèmes abordés mais aussi par le style d'écriture, par les formes littéraires elles-mêmes, par une opération scripturale de métissage qui rend compte des relations ambiguës qui lient l'écrivain maghrébin à la langue française. Il s'agit donc de soigner la blessure par l'écriture.

L'écriture métisse

Le mélange des êtres et des imaginaires est appelé métissage. Mêler, mélanger, brasser, croiser sont autant de mots qui s'appliquent au métissage. D'après le dictionnaire Larousse, le mélange signifie : « Action de mêler. Résultat de plusieurs choses mises ensemble. En chimie, association de plusieurs corps, qui deviennent indistincts sans former une combinaison »Dans quelle mesure ce métissage peut-il s'appliquer à l'écriture des écrivains Meddeb et Khatibi ?

Commençons d'abord par faire une brève présentation des œuvres de ces 2 auteurs :

Talismano (1979) du tunisien Abdelwahab Meddeb est un texte romanesque et poétique à la fois. C'est une réflexion sur la langue, le corps, le sexe…Les pays, les

villes, les cultures se mêlent dans un foisonnement de références. Dans Talismano, Meddeb évoque tour à tour la Tunisie, l'Egypte, le Maroc, l'Italie, la France. Il conteste les modèles culturels de la période coloniale. Eloigné des obsessions identitaires qui ont agité (et continuent d'agiter !) le Maghreb, il mène une recherche très poussée sur l'écriture. Son but est de « décentrer la langue française pour la faire pénétrer dans la territorialité maghrébine ».

Quant au marocain Khatibi avec La mémoire tatouée (1971), il s'agit d'un auteur maghrébin qui s'est interrogé très tôt sur les rapports de la langue et de l'identité. La mémoire tatouée est une autobiographie qui nous livre un récit chronologique qui va de la petite enfance au sein de la famille jusqu'à l'age adulte Le but pour lui est de montrer « le dédoublement furieux » qu'impose la double culture et la thérapie semble être l'écriture. Ecrire le français, c'est s'incorporer la langue étrangère, faire de l'Occident une partie de soi (pour l'auteur maghrébin). Khatibi parle de l'hospitalité de la langue française qu'il aime « comme une belle et maléfique étrangère » et raconte « les magnifiques contraintes » que celle-ci impose. La liaison qui unit l'écrivain à la langue française est à la fois péril et chance mais c'est une liaison nécessaire car elle révèle l'être.

Foisonnement culturel et littéraire

A la première lecture de Talismano, le lecteur peut se sentir désemparé devant le déferlement des références créant une sorte de « patchwork », et réduit à l'impuissance. Effectivement, on est frappé par les multiples allusions architecturales et picturales : Le Primatice, Picasso, Uccello, Kandinsky, Matisse…Ces allusions ne sont pas gratuites, Meddeb donne pour explication que celles-ci ont pour but de travailler sur l'interdit religieux de la représentation. Les exemples architecturaux l'aident à privilégier la continuité plutôt que la rupture pour ce qui est du rapport entre la civilisation arabe et l'Europe. Ainsi dans son œuvre, la maison arabe dérive de la maison romaine ; l'atrium est l'ancêtre du patio. Les thermes ont trouvé une descendance dans le hammam. Meddeb s'inscrit bien dans la continuité en montrant que l'avenir des civilisations se trouve dans l'échange culturel et non dans le retranchement de chacun sur sa propre culture.

« L'exemple architectural m'apporte l'argument décisif qui confirme la construction de mon œuvre non pas à l'intérieur de cette dichotomie entre l'Orient et l'Occident, entre l'Islam et l'Europe mais bien dans le croisement, le déplacement, la circulation, la mutation des formes et des idiomes »

Quant à La mémoire tatouée, ce qui est frappant c'est la diversité des registres littéraires, sans doute ceci n'est-il pas anodin, pour mieux exprimer la complexité de l'être maghrébin. Dans ce livre, Khatibi se positionne en tant qu'écrivain et analyste. On y découvre une pratique polygraphique (essai, poésie, fiction…). En fait, l'opposition des genres est un principe esthétique fondamental qui s'oppose à la typologie des genres. Le vécu du narrateur n'est pas raconté sous forme de narration mais il est l'objet d'une exploration plus personnelle : recherche sur soi, quête d'une identité littéraire, interrogation sur les questions du double…C'est ce qui donne à la mémoire tatouée sa tension, sa fragmentation et son aspect « travail en cours » : « Comment ai-je délimité le champ autobiographique ? En démobilisant l'anecdoe et le fait divers en soi, tout en dirigeant mon regard vers les thèmes philosophiques de ma prédilection : identité et différence quant à l'être et au Désert, simulacre de l'origine, blessure destinale entre l'Orient et l'Occident »

La conséquence de cette écriture est une brisure du récit par divers registres. Ainsi le texte produit devient objet de discours (par exemple dans le chapitre Double contre Double). De cette façon, la quête de l'histoire du narrateur se transforme en histoire d'une quête. L'auteur se met en étrangeté par rapport à son texte et l'écriture devient source d'altérité.

D'autre part si, au départ, le sujet est traumatisé par le colonialisme et le choc de la double culture, il lui reste beaucoup de choses à découvrir en pensant l'Autre.Effectivement, l'autobiographie de Khatibi met en évidence l'étrangeté à soi dans le sillage de tout ce qui touche l'homme pluriel.

Cette étrangeté se manifeste par l'utilisation de divers registres. A partir de la pluralité de ces registres, la mémoire tatouée est organisée comme une complexité de moments discursifs : images du passé, fantasmes individuels, fragments de pensées parfois illisibles entraînées dans les méandres de la mémoire entachée par la multiplicité des regards de l'homme pluriel.Voici un exemple type de cette écriture sur le récit de l'enfance qui témoigne du passage d'un code à l'autre : l'anecdotique est nourri par une vision lyrique et réflexive : « Cet homme qui effleurait à peine ma mère s'acharna sur le fils aîné. J'arrivais en troisième position : mon père accepta de m'expédier à l'école franco-marocaine, je deviens la conscience dégradée, donnée à la mécréance. Orphelin d'un père disparu et de deux mères, aurais- je le geste de la rotation ? Est-ce possible le portrait d'un enfant ? Car le passé que je choisis maintenant comme motif à la tension entre mon être et ses évanescences se dépose au gré de ma célébration incantatoire, elle-même prétexte de ma violence rêvée jusqu'au dérangement ou d'une quelconque idée circulaire. Qui écrira ton silence, mémoire à la moindre râture ? »

L'univers de l'interlangue

Les œuvres de Meddeb et de Khatibi se caractérisent par l'enchevêtrement des multiples références culturelles et par la diversité des registres littéraires. Mais la langue (lexique, syntaxe et rythme) aussi met en évidence l'alchimie interactive entre les cultures. Par exemple, pour faire parler la langue absente (l'arabe), Meddeb privilégie les lettres italiques. Les mots légèrement inclinés sur la droite mettent le corps du narrateur en état de souvenir et de perte. Petite précision : la langue absente s'appelle ainsi car Meddeb considère que lorsqu'il écrit en français, la langue arabe est en retrait.

Mais surtout Meddeb cherche à égaliser les langues en les intégrant dans l'espace de l'interlangue (Khatibi dira la bi-langue). Car les langues convergent, divergent parfois, s'ignorent même et ainsi l'écrivain brouille les codes et décentre à la fois l'arabe et le français.

Dans Talismano, nous sommes envahis par les termes empruntés à la langue arabe dialectale et littéraire (Sqifa, Sebsi, Ana el Haqq), des mots provenant de la langue italienne (lamento, scala, sccattato). Souvent Meddeb donne une traduction des termes en arabe ('asal=miel) mais de nombreux emprunts restent sans traduction laissant le lecteur perdu.Il en est de même pour le vocabulaire religieux (apostolat, prêche ,procession ou bien mihrab, Kâaba, minbar) qui suppose une connaissance de l'univers de l'Autre .Il a aussi une préférence pour les mots vieillis (Toscan, jaboter, dam, ire, ponant) et nous propose même quelques néologismes (s'encolorer, envierger, pénétrance, foultitude) Meddeb va plus loin, il bouscule les valeurs islamiques en employant « fils de Dieu », ce qui est en contradiction avec la religion musulmane. Ceci écrit en arabe dans un texte en français étonne le lecteur maghrébin. Comme le dit si bien Khatibi « chaque terme appelle l'immense corpus maternel ». Mais ce qu'il faut retenir c'est que la restauration des langues conduit à un jeu interculturel qui crée une dynamique dialogique.

On assiste également à une dérive des pronoms personnels. Toujours en retrait, le « je » du mystique meddebien obéit à une voix intérieure : il n'émerge réellement que pour annoncer sa mort : « c'est dans ma mort que je retrouve vie » dit le mystique El Hallaj (Meddeb est un grand lecteur de poètes soufis). Le « je » se trouve donc maltraité. Il est un signe vide, il s'étale, il faut qu'un locuteur le « remplisse » pour qu'il revienne à la vie. Le « je » est une béance où le sujet ne cesse de disparaître et le lecteur doit en saisir les métamorphoses pour comprendre ce qui se passe : « Tantôt décliné à la première personne, tantôt tutoyé ou honoré par le vous, mon personnage est un spectre

aux multiples faces ». Pour retrouver une « substance », le « je » béant doit répondre à l'appel de l'inconnu, s'exiler non pas pour créer un exotisme inversé mais pour renaître et ne plus être enfermé dans ses certitudes. Pour cela, il doit donc sortir de lui-même, se perdre dans un espace étrange mais non sans souffrance. Il doit retracer ses origines car cet exil n'a pas pour but la recherche du temps perdu mais une revisitation de la pensée islamique figée depuis des siècles car les Arabes continuent de vénérer un âge d'or islamique et refusent le changement.

On retrouve cette notion de dialogisme dans l'œuvre de Khatibi qui aborde cette pensée du point de vue de l'altérité historique. Le dialogisme souligne que l'individu est intimement lié à l'Autre et à la nécessité de retrouver les traces de cet Autre. La préoccupation littéraire de Khatibi s'affirme donc comme une source d'altérité. En fait l'identité passe par un certain nombre d'étapes. Au commencement, quelque chose a disparu, l'unité personnelle est perturbée : « Elle accepta ma tentation nomade et elle pleura car elle me savait devenir un peu plus simulacre ».

On retrouve le même désir de renouer avec le nomadisme qu'avec Meddeb comme s'il y avait un ailleurs pour guérir d'ici. L'avènement des simulacres est inscrit dans la continuité du passé résultant du contexte de l'enfance où le narrateur s'est trouvé dans l'insécurité de l'hétérogène : « Fils d'une mère parallèle, je fonçais droit dans l'empiètement des identités, la duplicité, l'appartenance à un bonheur empoisonné ».

L'autobiographie de la mémoire tatouée aspire à l'unité de sens et non à l'unité personnelle utopique car le sujet est confronté à ses multiples appartenances. La phrase « elle me savait devenir un peu plus simulacre » est liée au départ du narrateur vers l'Occident. Cette séparation remotive le nom propre par la réactualisation du sacrifice : « Je fus sacrifié en venant au monde et ma tête fut en quelque sorte offerte à Dieu. L'ai-je jamais retrouvée ? ». Ce don originaire conduit à l'être à vivre dans le simulacre, la duplicité : double mère, double langue…

Au terme de cette étude, disons que Meddeb aussi bien que Khatibi insistent sur leur volonté de désenclaver le non-dit islamique et de libérer les énergies. Ils nous conduisent à penser le destin de l'homme par rapport à l'Autre dans l'entre-deux. Pour ce faire, ils investissent énormément dans l'écriture. Meddeb, par exemple, refuse de faire une littérature du témoignage même si celle-ci peut avoir ses mérites. Il privilégie une écriture métisse. En multipliant les références, les codes, il veut repenser la civilisation islamique en veilleuse depuis des siècles et, comme il le dit, « il est temps de reconsidérer notre rapport au passé ».

Essayons de conclure même si c'est difficile dans un domaine aussi mouvant que celui de la littérature maghrébine. Beaucoup de questions restent ouvertes. Au départ, nous avons posé le problème du classement de cette littérature. Les réflexions que nous venons de faire sur l'écriture de deux auteurs : Abdelkébir Khatibi et Abdelwahab Meddeb, tendent à montrer que la littérature maghrébine échappe à tout classement, qu'il soit culturel ou littéraire.Il n'existe pas de littérature « pure » comme il n'existe pas de race pure. Par conséquent on ne peut pas parler de nationalité littéraire. Tout texte porte en lui la marque de la bâtardise.

Nous pouvons constater que le métissage n'est pas seulement la juxtaposition d'une langue avec une autre mais un vrai dynamisme culturel créateur de sens où le Même en tension avec l'Autre découvre qu'il porte en lui une part d'altérité. On ne peut également parler de littérature maghrébine sans évoquer la question de sa réception car les œuvres que nous avons rapidement abordées ne sont pas facilement accessibles aux lecteurs et peuvent même parfois dérouter.

Mais que doit faire un écrivain maghrébin pour avoir des lecteurs ? Eviter d'écrire des choses compliquées pour être à la portée de tous ? En quoi l'étrangeté porterait-elle atteinte au sens et à la compréhension ? Reproche-t-on à Mallarmé ou à Verlaine d'être hermétiques ? On laisse entendre que l'écrivain maghrébin de langue française doit se contenter de décrire la réalité et l'on confond ce qu'il écrit avec du journalisme. On lui demande d'être une sorte d'écrivain public. Toute tentative d'obscurcissement qui pourrait rendre le message ambigu est ainsi vécue comme une provocation. On a même reproché à Khatibi d'avoir un « style intimidant » !

Si certains auteurs passent d'un code à l'autre,s'ils mélangent les genres, c'est pour exprimer la complexité de leur rapport à l'histoire, à la culture, à la langue… C'est aussi parce qu'ils sont à la recherche d'eux-mêmes. Leur identité est à construire et elle s'oppose en cela à l'identité sauvage construite par la tradition millénaire islamique.

Littérature, identité et rapport à la langue

Didier Bourguignon
Lecteur de la Communauté française de Belgique
à l'Université de Tartu, Estonie

Lettres belges contemporaines entre baroque et minimalisme

Il n'est pas aisé de définir les lettres belges de langue française, littérature relativement jeune ayant pris son essor avec l'indépendance du pays en 1830. Les appellations sont diverses et controversées : critiques, écrivains et scientifiques ont longtemps hésité entre « littérature française de Belgique » et « littérature belge de langue française ». Bien plus qu'un conflit de terminologie, il s'agit de deux conceptions opposées, la première considérant la production littéraire belge comme annexée à la France, tandis que la seconde donne aux productions littéraires de Belgique une autonomie et leur reconnaissent des spécificités. Actuellement, après une phase dite centripète, durant laquelle s'est construite une ébauche d'identité littéraire belge, puis centrifuge, marquée par une intégration accrue dans le champ littéraire français, les lettres belges sont arrivées à un stade plus équilibré, caractérisé par la reconnaissance de conditions de production particulières, ainsi que par un rapport complexe et certes complexé à la France et surtout à Paris.

Le français en Belgique : l'insécurité linguistique

Ces conditions de production particulières sont notamment causées par le rapport à la langue qu'entretiennent la plupart des Belges francophones. Historiquement, en Wallonie comme dans nombre d'autres régions francophones, le français a longtemps rivalisé avec les parlers endogènes. S'ils disparaissent relativement vite en milieu urbain, ce n'est qu'au 19e siècle que le français va s'imposer dans les campagnes, en raison notamment de l'instruction primaire obligatoire, de l'industrialisation, du brassage de populations et des moyens de communication modernes[1].

Actuellement, les langues endogènes ont quasiment disparu à l'avantage du français, non sans laisser quelques traces dans les esprits. Si une comparaison objective entre le français écrit et parlé en Wallonie et le français hexagonal montre un faible taux de différence, de nombreux francophones de Belgique ont le sentiment que la France et la Belgique sont « deux pays qu'une même langue sépare »[2].

Les Belges ont bien souvent l'impression de parler « moins bien », « moins correctement » ou « avec moins d'aisance » que leurs voisins français. Ainsi l'insécurité linguistique, héritière de la situation de diglossie[3], est-elle omniprésente en Belgique francophone. Elle tient du décalage entre les productions linguistiques et les opinions sur les formes les plus légitimes, qui sont la plupart du temps transmises par l'école. L'insécurité linguistique se jauge généralement au « discours que l'individu tient à propos des phénomènes linguistiques (discours épilinguistique), discours où il dit explicitement son manque d'assurance linguistique, son acceptation de la subordination au dominant linguistique, sa hiérarchisation des variantes linguistiques »[4].

Le sentiment d'insécurité linguistique n'est pas spécifique à la Belgique francophone, il est partagé par d'autres communautés francophones périphériques, que ce soit le Canada, la Suisse ou l'Afrique. Comme dans ces autres marches de la francophonie, elle fait l'objet de stratégies de compensation : d'un côté une stratégie d'hypercorrection, qu'illustre notamment la tradition des grammairiens belges ; de l'autre une volonté de tirer parti de l'irrégularité pour en faire une marque distinctive et positive.

Dans la littérature, ces deux stratégies de compensation sont bien présentes. Ces dernières décennies, elles ont donné lieu à deux grands courants littéraires, l'un « baroque » ou « irrégulier » et l'autre « néo-classique » puis « minimaliste ». Le champ littéraire belge étant composé avant tout d'individualités, la distinction entre baroque et minimalisme ne doit pas être prise au sens strict, mais plutôt comme une clé de lecture permettant d'aborder une spécificité fondamentale de la littérature belge.

Je tenterai, dans le cadre de cet article, d'esquisser ces deux tendances sans prétendre aucunement à l'exhaustivité qui requérrait des recherches bien plus poussées que les quelques observations que je livre ici.

Écriture baroque : une longue histoire

Cette écriture qui occupe une place disproportionnée[5] dans la littérature belge tient d'abord, nous l'avons vu, de ce qu'on appelle aujourd'hui l'insécurité linguistique. Ensuite, d'une volonté d'expression de la révolte, en ce sens que la volonté de briser les codes littéraires va de pair avec un désir de briser les codes sociaux et avec un éloge de la liberté. Enfin, elle tient d'une certaine identité en creux, comme le formule Jean-Pierre Verheggen :

> *« La dernière proposition, enfin, c'est une question ! C'est de savoir pourquoi, et comment, écrire grand nègre (– le contraire du petit nègre d'imitation parodique de nos régressions colonialistes ! –) avec nos propres sons, dans notre propre langue ? Comment écrire à partir de ce trou chantourné dans le creux du plus cru de notre tour de Babel de Breughelande ? A partir, pour ce qui me concerne, de cette tour de Babelge ? De ce trou, cylindrique et bordélique, foré au forcené, dans mon babilaire foireux d'impénitent babellar ? »* [6]

Dès la seconde moitié du 19e siècle jusqu'à nos jours, les lettres belges de langue française ont entretenu un rapport bien particulier à la langue. La plupart des grands auteurs du 19e siècle, de Verhaeren à Maeterlinck en passant par De Coster, étaient des francophones de Flandre, vivant dans un milieu francophone en terre majoritairement néerlandophone. Ils compensent par une écriture irrégulière ce qu'ils ressentent comme une certaine rigidité et un manque de ductilité du français.

Ce qui représente sans doute l'œuvre fondatrice de la littérature belge d'expression française, La Légende et les aventures héroïques, joyeuses et glorieuses d'Ulenspiegel et de Lamme Goedzak au pays de Flandre et ailleurs de Charles De Coster, outre sa langue irrégulière aux archaïsmes stylisés qui rend l'œuvre inclassable, défend les idéaux de liberté, notamment la liberté de conscience ou la liberté d'un peuple oppressé[7].

Vers 1880, des écrivains comme Lemonnier ou Gilkin s'appuient sur la peinture et sur l'héritage culturel flamand pour se démarquer des modèles français. L'esthétique du naturalisme belge, s'inscrivant dans cette optique, renvoie à la tradition picturale flamande, très proche du cliché, sensuelle et mystique[8]. Le style utilisé par les naturalistes, puis par d'illustres symbolistes, tels que Maeterlinck ou Verhaeren, dit « coruscant » (brillant, vif, éclatant) est caractérisé par une écriture foisonnante, excessive, surchargée de néologismes, de mots rares et de couleurs, que ses adversaires baptiseront « macaque flamboyant ».

La verve expressionniste de Crommelynck, dramaturge auteur du Cocu magnifique, le dadaïsme débridé de Pansaers, grand provocateur des années 20, les surcharges de Ghelderode, les jeux de mots de Neuhuys, ou l'irrégularité scientifique de Nougé s'inscrivent dans une même optique de violation des carcans littéraires et de subversion sociale. Nougé, biochimiste de formation et chef de file de ceux que l'on appelle les « surréalistes bruxellois »[9], est hanté par la précision du langage et se tient à l'écart des circuits de promotion littéraire. Il partage avec de nombreux auteurs belges une certaine circonspection vis-à-vis du langage et fait de l'irrégularité, grâce à sa rigueur dans la pratique artistique, une science.

Plus tard, après la deuxième guerre mondiale, des écrivains post-surréalistes tels que Michaux ou Dotremont vont pousser plus loin encore le rapport à la langue et à l'image en créant à l'intersection de la peinture et de l'écriture, exprimant par là leur défiance extrême vis-à-vis du langage. Michaux, après le décès de sa femme en 1948, écrit de moins en moins et peint de plus en plus[10], tandis que Dotremont, animateur du mouvement COBRA, invente en 1962 le « logogramme »[11]. Révolution sémantique, le logogramme doit créer un choc qui lui permette d'abattre le mur entre écriture et peinture.

Parmi les écrivains ultra-contemporains, Marcel Moreau (1932), originaire d'un milieu ouvrier, a une écriture rageuse et révoltée. Sa seule éthique est celle du désordre et du chaos.

> *« Je sui né, j'ai grandi dans l'intimité du chaos. Dès mon plus jeune âge, j'en subissais toutes les manœuvres, tactiles, olfactives, visuelles, magmatiques. J'aurais pu en crever, ou alors, par un élan assomptif de toute ma raison, m'en tirer. [...] J'ai décidé, non un beau jour, mais un jour où il faisait froid et où il pleuvait de blêmes harmonies, de ne pas en sortir, de le comprendre, de l'aimer en chacune de ses disgrâces. »* [12]

Son écriture virulente, tumultueuse et violente est faite de métaphores insolites et de comparaisons barbares qui font sens sans avoir de signification : « dents comme tout un sucrier », « pincer la phrase au chambranle », « le monde : ce tapis d'hommes fait à la verge ». L'écriture contrevient ici sans cesse au bon goût. Partisan de la liberté totale, se réclamant de Rimbaud et Nietzsche, il prône l'esprit de révolte contre l'esprit de révolution et entretient par ailleurs un culte et un idéal de l'excès qui touche presque au nihilisme.

Privilégiant une approche ludique, Jean-Pierre Verheggen (1942) mélange différents niveaux de langue (argot, néologismes, vocabulaire spécialisé). C'est ainsi qu'il lutte contre la classification et les dichotomies du bon et du mauvais, du sale et du propre, ou du violent et du doux.

> *« Nous aimions tous les mots. Bas ou hauts. Nous aimions nous dire turcos. Tyrans. Prévots ou cotereaux. Ou convertir nos bobos onastiques en maladies endémiques ou prurits contagieux de la peau. »* [13]

Sa langue souvent obscène, scatologique et pleine de vulgarités est dite « carnavalesque »[14]. Il recourt également au wallon, non comme « couleur locale » ni « revendication régionaliste », mais parce qu'il est la variété de langue la plus pulsionnelle, qu'il exprime l'altérité et qu'il est synonyme de langue basse. Dans sa langue qu'il voudrait « inouïverselle », pleine de « vulgairheggen », il exprime avec humour et provocation ses idées sur de nombreux sujets moraux ou politiques et pratique ainsi le « langagement ».

Tout aussi ludique mais sans volonté manifeste de subversion, Paul Emond (1944) privilégie un style d'une oralité extrême. Son premier roman, La danse du fumiste, rédigé en une seule phrase de cent quatorze pages, tel un enchevêtrement à première vue indiscernable de fils, aborde un monde à la vérité multiforme, aux jeux de miroir en enfilade, aux personnages ayant des origines incertaines et où la parole tient une place capitale.

> *« c'était comme si sa parole devenait le centre de l'univers, les étoiles ne luisaient que pour mieux l'entendre, le vent l'accompagnait en sourdine, et moi je restais bouche bée, tout ce qu'il racontait me fascinait tellement que j'avais l'impression de l'inventer un peu avec lui »* [15]

La langue joue un rôle central, particulièrement dans ses premières œuvres, inspirées du monde des bavards. C'est elle qui fait exister le narrateur, c'est elle qui lui donne une personnalité et qui le rend attachant. Sans elle, sans son bavardage incessant, il ne serait rien.

> *« remarquez pourtant que les gens qui parlent sans arrêt ont quelque chose de fascinant, ils font bombance avec les mots, ils vont fourgonner dans tous les coins du langage, quand ils parlent ce n'est pas pour vous qu'ils parlent, c'est pour eux, ça leur fume de l'intérieur et il faut que ça sorte, et puis souvent les bavards ont un bon caractère »* [16]

Emond met en lumière les jeux de miroir entre lecteur, narrateur et auteur. Il aime également enchâsser différentes histoires, faire des effets de miroir ou des clins d'œil à des œuvres existantes[17]. Par la parodie et par la parole quotidienne, il parvient à démystifier notre temps et ses illusions, ainsi qu'à engendrer une réflexion sur la vérité et ses multiples facettes. Le langage, avec ses jeux de mots, ses métaphores et ses allusions, est le véritable générateur de l'intrigue.

Néo-classicisme et minimalisme

Lorsque la stratégie de compensation à l'insécurité linguistique passe par un excès de contrôle, elle peut déboucher sur un classicisme des formes[18] et sur la surévaluation du modèle français, en quoi l'on peut voir une forme d'hypercorrection littéraire. Cette tendance s'affirme pour la première fois avec le Manifeste du lundi (1937) qui a théorisé l'appartenance des lettres belges à la France littéraire. Texte cosigné notamment par Gevers, Ghelderode, Plisnier, Poulet, Thiry, Verboom et Hellens, il s'attaque d'abord à l'impasse dans laquelle seraient les lettres belges, souligne ensuite les liens belgo-français tout en estimant inconcevable une littérature « belge », et critique enfin le régionalisme littéraire auquel il attribue tous les maux.

C'est en réalité dans l'après-guerre d'une Belgique qui a omis de faire son examen de conscience que va triompher la vague « néo-classique ». Dans un pays fossilisé au débat intellectuel quasiment inexistant, les écrivains ont le choix entre la solitude absolue, qui équivaut à rester en Belgique, comme l'ont notamment fait Thiry et Ray ; ou l'exil vers Paris, choix de nombreux jeunes écrivains, tels que Hubert Juin, Dominique Rolin ou Jacques Sternberg. Rolin affirme d'ailleurs à l'époque que « tous les Belges qui sont de vrais écrivains ont été absorbés par la France »[19].

La tendance néo-classique est la plus répandue dans le genre poétique. En effet, ce genre se prête particulièrement bien à l'exaltation de valeurs abstraites, spiritualistes et universalisantes. Cependant, ce mouvement est également illustré par des romans comme Tempo di Roma d'Alexis Curvers, ou Saint Germain ou la négociation de Francis Walder[20] dont le style rappelle celui de Saint-Simon.

Avec le questionnement identitaire que connaît la Belgique francophone à la fin des années 1970[21] et la théorisation de l'insécurité linguistique[22], les lettres belges acquièrent une maturité toute relative et revitalisante. Ainsi le néo-classicisme va-t-il devenir innovateur.

Jean-Philippe Toussaint (1957), qui vit depuis 1971 à Paris, est sans aucun doute un des principaux représentants de cette tendance qu'on a appelé Nouveau nouveau roman ou minimalisme. Il s'agit de textes à la structure narrative très simple, où le récit piétine pour se terminer le plus souvent en queue de poisson, et où l'attention est portée avant tout sur des détails infimes. Les personnages sont des anti-héros qui mènent leur petite vie routinière. Ils donnent l'impression d'un vide absolu.

Tout n'est qu'apparences. Aussi les personnages de La Salle de bain ne sont-ils décrits que par les vêtements qu'ils portent et leur unique trait de caractère semble être leur nom insolite[23]. Les personnages semblent n'être que des outils dont seuls les actes insignifiants sont décrits. L'absence totale de sentiment donne un effet décalé, qui n'est pas sans rappeler le style de L'étranger de Camus.

> *« Depuis qu'ils avaient rompu, toutefois, sa fiancée et lui, les Parrain éprouvaient peut-être quelques scrupules à continuer de le garder chez eux. Monsieur, à vrai dire, aurait été bien incapable de dire pourquoi sa fiancée et lui avait rompu. Il avait assez mal suivi l'affaire, en fait, se souvenant seulement que le nombre de choses qui lui avaient été reprochées lui avait paru considérable. »* [24]

Auteur de textes au phrasé irréprochable, Toussaint utilise volontiers des tournures inusitées ou obsolètes (affectionnant par exemple l'imparfait du subjonctif ou le passé simple à la première personne du pluriel) afin d'en affirmer le caractère littéraire mais recourt également à des termes familiers pour créer des ruptures de ton. L'écriture est par ailleurs fragmentée, comme dans La Salle de bain, où chaque paragraphe porte un numéro.

Toussaint nous présente une façade polie à l'extrême qui semble renvoyer un reflet de nous-même. Si plusieurs degrés de lecture sont possibles (on peut noter une angoisse du temps qui passe et de la mort latente tout au long du récit[25]), l'auteur, par exemple par ce « Olé » qui termine un paragraphe clé de son premier roman, semble cependant vouloir occulter cette profondeur.

> *« Il y a deux manières de regarder tomber la pluie, chez soi, derrière une vitre. La première est de maintenir son regard fixé sur un point quelconque de l'espace et de voir la succession de pluie à l'endroit choisi ; cette manière, reposante pour l'esprit, ne donne aucune idée de la finalité du mouvement. La deuxième, qui exige de la vue d'avantage de souplesse, consiste à suivre des yeux la chute d'une seule goutte à la fois, depuis son intrusion dans le champ de vision jusqu'à la dispersion de son eau sur le sol. Ainsi est-il possible de se représenter que le mouvement, aussi fulgurant soit-il en apparence, tend essentiellement vers l'immobilité, et qu'en conséquence, aussi lent peut-il parfois sembler, entraîne continûment les corps vers la mort, qui est immobilité. Olé. »* [26]

Des femmes écrivains comme Caroline Lamarche (1955) ou Nicole Malincoli (1946) tiennent également quelque peu de cette tendance dite minimaliste. Hôpital Silence[27], récit à l'écriture fragmentée centré sur la parole et la souffrance ou L'ours[28] semblent partager avec Jean-Philippe Toussaint certaines spécificités, telles qu'un style classique, une vision parfois « décalée » et une écriture du quotidien, dont la banalité n'est certes pas celle de Toussaint.

Ainsi l'insécurité linguistique ressentie en Belgique francophone engendre-t-elle deux tendances littéraires, l'une irrégulière ou baroque, l'autre néo-classique ou minimaliste, apparemment contradictoires mais tenant en réalité chacune d'une logique de compensation qui les rend complémentaires. Toutes deux sont porteuses d'une certaine spécificité propre à la Belgique francophone, dont la prise de conscience est relativement récente et pourrait permettre à terme de contribuer à l'édification d'une identité belge francophone.

Bibliographie

- Blampain, Goose, Klinkenberg, Wilmet, *Le français en Belgique*, Editions Duculot, Bruxelles, 1997.
- *Un pays d'irréguliers*, Editions Labor, Collection Archives du futur, Bruxelles, 1990.
- Quaghebeur Marc, *Balises pour l'histoire des Lettres belges de langue française*, Editions Labor, Bruxelles, 1998.
- Quaghebeur Marc, *Lettres belges entre absence et magie*, Editions Labor, Bruxelles, 1990.

Notes

[1] Blampain et al., Le français en Belgique, Editions Duculot, Bruxelles, 1997, pp. 229-231. Cette situation est loin d'être rare, mais les modifications, plus tardives que dans l'Hexagone, gardent des conséquences plus marquées.

[2] Ibid., p. 233.

[3] La diglossie est une coexistence de deux langues où s'établit clairement une hiérarchie fonctionnelle. Le français était la langue de la légitimité et de la promotion sociale tandis que les parlers locaux étaient les langues de l'intimité et de l'identité.

[4] Blampain et al., op. cit., p. 390.

[5] Lire à ce sujet Un pays d'irréguliers, Editions Labor, Bruxelles, 1990.

[6] Verheggen Jean-Pierre, Artaud Rimbur, Editions de la Différence, Paris, 1990, p 15.

[7] Cette œuvre défend la liberté sous pratiquement tous ses aspects, permettant ainsi des interprétations très divergentes par des courants parfois extrémistes.

[8] Les lettres belges ont également un rapport très étroit à l'image, qui va des naturalistes à Michaux ou Dotremont en passant par Magritte. Cet aspect, qui pourrait faire l'objet d'une étude à lui seul, ne sera pas traité dans cet article.

[9] Nougé refuse cette appellation. Son attitude envers la création littéraire l'oppose aux surréalistes parisiens qui pratiquent l'écriture automatique et ne partagent pas sa méfiance vis-à-vis du langage. Pour plus de précisions, lire Quaghebeur, *Evidence et occultation de Paul Nougé*, in Lettres belges entre absence et magie, Editions Labor, Bruxelles, 1990.

[10] Il veut créer un « nouveau langage, tournant le dos au verbal » et affirme : « Écrire ? des mots ? Je n'en veux aucun. A bas les mots ! » in Martin, *Henri Michaux*, Ministère des Affaires étrangères, 1999, p. 31.

[11] Appelé aussi « peinture-mot », « dessin-mot » ou « page-paysage ».

[12] Moreau Marcel, *L'ivre livre*, Editions Labor, 1984. p. 255.

[13] Verheggen Jean-Pierre, Pubères, Putain, Editions Labor, Bruxelles, 1991, p. 125.

[14] Comme au carnaval où le peuple est au pouvoir et les puissants ridicules, tout y est retourné. La langue carnavalesque transforme et renverse.

[15] Emond Paul, La danse du fumiste, Editions Labor, Bruxelles, 1993, p. 30.

[16] Emond Paul, La danse du fumiste, Editions Labor, Bruxelles, 1993, p. 123.

[17] Particulièrement dans Emond, Plein la vue, Editions Labor, Bruxelles, 1998.

[18] On note souvent la fidélité des poètes belges aux structures et aux vers réguliers.

[19] Quaghebeur, Balises pour l'histoire des Lettres belges de langue française, Editions Labor, Bruxelles, 1998.

[20] Le premier obtient le prix Sainte-Beuve en 1957, le second le prix Goncourt en 1958.

[21] Notamment avec la création du concept de « belgitude » par Mertens et Javeau, « Une autre Belgique » in Les Nouvelles Littéraires, 1976 ; et avec la publication de Sojcher (ss la dir.), La Belgique malgré tout, Editions de l'Université de Bruxelles, Bruxelles 1980.

[22] Grâce à toute une série d'articles, d'interviews et de déclarations de Jean-Marie Klinkenberg, professeur à l'Université de Liège.

[23] Toussaint Jean-Philippe, La Salle de bain, Editions de Minuit, Paris, 1985. Le narrateur n'est pas nommé et les autres personnages s'appellent Edmondsson, Witold Kabrowinski ou Kovalskazinski Jean-Marie.

[24] Toussaint Jean-Philippe, Monsieur, Editions de Minuit, Paris, 1986, p.30.

[25] Ainsi le narrateur s'enferme-t-il dans la salle de bain avant de s'enfuir pour Venise afin de tenter de retenir l'eau qui coule inlassablement vers la mort.

[26] Toussaint Jean-Philippe, *La Salle de bain*, op.cit., pp. 35-6. C'est moi qui souligne.

[27] Malinconi Nicole, *Hôpital silence*, Éditions de Minuit, Paris, 1985.

[28] Lamarche Caroline, *L'ours*, Editions Gallimard, Paris, 2000.

Identité internationale du français

Discours américain et discours français sur la question irakienne

Audrey Plaquevent
Université de Rouen
CELEC-CEDICLEC

Analyser les prises de positions de deux pays sur une question aussi délicate que la guerre en Irak m'a paru d'autant plus intéressant qu'au moment où le conflit a éclaté j'enseignais le français à un groupe d'étudiants américains. J'ai donc proposé à mes élèves la lecture croisée de deux articles : Le premier du Washington Post *du vendredi 7 février évoquant le réquisitoire à l'ONU de C.Powell, auquel a fait suite l'intervention du Président américain au cours de laquelle fut prononcée la fameuse phrase choc à destination de l'Irak :* ' The Game is Over'. *Le second du* Monde *du samedi 8 février 2003, envisageant les conséquences possibles de cette décision unilatérale au niveau des relations internationales. Les lignes qui suivent ne sont pas la photographie des débats en classe mais un essai de clarification méthodologique pour le traitement d'une presse d'information se voulant objective.*

I. Caractériser :

Le Monde :

Le Monde est un grand quotidien français qui, depuis décembre 1944, constitue une référence dans la presse francophone. Disponible dans plus de 120 pays, il est diffusé à plus de 400 000 exemplaires et lu par près de 2 millions de lecteurs, en moyenne, chaque jour en France. Ce journal généraliste entretient une relation étroite avec le monde des intellectuels. Il occupe une position orientée à gauche par rapport à son choix d'écriture et vis-à-vis du gouvernement. Il ne faut pas oublier en effet que chaque journal, quel qu'il soit, est le reflet d'une idéologie, d'une politique plus ou moins défendue explicitement.A l'heure actuelle, *le Monde*, comme une grande partie de la presse française, soutient le gouvernement français quant à sa position sur la guerre en Irak.

Le Washington Post :

Le Washington Post est un grand quotidien américain. Il est l'un des principaux journaux lus avec le *New-York Times* et anciennement *le Tribune*. C'est un journal généraliste qui occupe une position centriste dans ses articles et par rapport au Gouvernement. Néanmoins, à l'heure du commencement du conflit, et principalement à la date choisie, le *Washington Post* fut nettement plus engagé et soutint le président Bush dans son action offensive en Irak. Un des journalistes n'hésita pas à dire que "le président Bush, jouant au magistrat devant la cour des Nations Unies, prouva de manière splendide que l'accusé (M. Hussein) est un répugnant personnage, meurtrier, menteur et sans remords ". Pas de grande prise de distance (déontologie qui doit primer dans le monde journalistique) dans les choix rédactionnels de l'article sélectionné. *(Washington Post).*

L'opinion américaine qui connaît la presse française et qui peut donc faire des comparaisons, s'accorde à dire que *le Washington Post* est l'équivalent *du Monde*. Il semble donc que chaque journal occupe une place centrale dans son pays et dans le panorama journalistique dans lequel il s'inscrit et évolue. Tous deux sont une référence à part entière et, nonobstant ce que nous disions *supra,* on ne peut généralement que reconnaître la valeur des articles et du mode de traitement de l'information choisie. Même impact dans leur aire de diffusion et même niveau de qualité par leur lectorat. En ce sens, j'ai fait le choix de comparer pour une journée deux supports représentatifs de même portée.

Par ailleurs, il faut prendre en compte que ces deux Unes qui relatent un épisode de la guerre en Irak et l'attitude adoptée par les Américains et plus particulièrement le président Bush, s'inscrivent dans l'instant. Elles sont le reflet d'une synchronie. Nous sommes dans une journée de la vie du monde. C'est donc du quotidien : la presse, à un moment donné, capte et nous renvoie une atmosphère. Ainsi, au-delà du caractère d'instantanéité de l'information traitée, nous sommes, que nous le voulions ou non, devant un document de nature émotionnelle, l'émotion étant largement provoquée par l'équipe rédactionnelle dans sa manière de traiter l'événement.

Cela répond aussi à l'une des caractéristiques propres à toute Une. Cette page, qui occupe une position centrale, puisque c'est la première page du journal, se doit d'être attractive. Force est d'admettre que tout journal a besoin de vendre. Sa Une a donc en quelque sorte une fonction sur les titres, sur le sensationnel. Au-delà du souci d'informer, l'article devient un produit commercial. Le traitement de l'information doit être dynamique. Cette page 'vitrine' a une action certes illocutoire mais aussi, selon moi, perlocutoire.

A titre d'exemple, le titre peut avoir différentes fonctions. Dans notre cas il est informatif : il contient l'ensemble de l'information de façon concise et précise. Il refuse le détail et répond aux questions : qui ? quand ? où ? quoi ?. Construit à la forme active, il doit être dynamique et attractif.

Pourquoi une telle analyse ?

On pourrait se demander quelle place occupe cet article dans un questionnement sur la Didactique des Langues-Cultures. Il se situe, selon moi, dans le champ même de ces recherches. J'ai pu observer, en enseignant le français à des étrangers, que tout type de cours, qu'il s'agisse de grammaire, de vocabulaire, de compréhension… nécessite constamment un recours à la civilisation, à la culture française. Le mot n'est pas neutre et ne revêt pas la même signification suivant le contexte dans lequel il est prononcé. Les étudiants sont ainsi parfois déstabilisés dans leur apprentissage de la langue étrangère face à des notions d'ordre linguistique qui ont une tout autre portée dans leur langue maternelle et dans le traitement qui en est fait.

La langue et la culture sont deux entités qui fonctionnent indépendamment l'une de l'autre. C'est un aspect que l'on doit toujours avoir à l'esprit en classe de langue et notamment lorsque l'on choisit de travailler à partir d'un document authentique comme un article de presse. L'enseignement de la civilisation ne doit pas être donné en dehors de la langue mais à l'intérieur de celle-ci. Comme le dit L.Porcher, « un enseignant de civilisation est d'abord pour nous celui-là : celui qui s'appuie sur le contexte social, économique, technique, dans lequel s'inscrit la langue dont on conduit l'enseignement.» L'étude d'un article de presse permet de répondre à ces critères et d'identifier les implicites culturels qui se rattachent potentiellement à une situation donnée.

Il est certain que l'étude de deux articles *du Monde* et du *Washington Post* qui se répondent à une journée d'intervalle sur la question de la guerre irakienne, va permettre d'aborder la culture, l'éthique défendue ainsi que la politique menée par chaque pays.

Cette analyse a, en effet, été proposée à mon groupe d'étudiants américains. Il leur est apparu évident que le même thème n'était pas abordé sous le même angle par les deux quotidiens et reflétait l'idéologie défendue par chaque pays. En ce sens, tout texte authentique porte en lui la culture de son pays et devient un intermédiaire qu'il ne faut pas négliger dans l'enseignement d'une langue étrangère.

L'événement

Avant de se concentrer sur l'analyse comparative de ces deux articles, il convient de se demander quelle est l'ampleur de l'information choisie comme thème de travail pour rendre compte des différences de traitement de l'information dans la presse française et dans la presse américaine. En effet, même si ces deux journaux semblent occuper une position similaire dans leur pays respectif, force est de reconnaître que le choix de rédaction et le point de vue diffèrent tout comme l'attitude adoptée par la France et les Etats-Unis vis-à-vis de la guerre en Irak. Il s'agit donc de faire un rappel historique des faits permettant de comprendre la situation en Irak afin de mieux saisir toute la portée de chaque article.

L'attitude offensive des Américains semble avoir trois raisons d'être, même si leur Président ne revendique que les deux premières :

1. La guerre en Irak permet de lutter contre le terrorisme international (suite à la guerre en Afghanistan qui n'a pas permis la capture de Ben Laden)
2. Le Gouvernement irakien représenterait un foyer d'alimentation du terrorisme et le risque d'un nouveau 11 septembre. Les Américains se justifient en exploitant l'image de tyran véhiculée par Saddam Hussein
3. Les Etats-Unis ont besoin de contrôler les réserves mondiales de pétrole et voudraient avoir autorité sur la gestion des puits irakiens.
4. La France adopte un positionnement différent mais comme pour les Etats-Unis, la deuxième motivation n'est pas officiellement reconnue :

   1. La France est le pays des Droits de l'Homme. Elle défend des valeurs. Elle adopte donc vis-à-vis de la guerre en Irak une attitude à dimension éthique qui lui vaut l'assentiment des Français et de l'opinion internationale.
   2. A côté de cette « noble » politique, la France cherche aussi à défendre des accords commerciaux importants passés avec l'Irak. Par conséquent, elle verrait d'un mauvais œil que ce pays soit sous l'emprise américaine. Faut-il rappeler qu'en 1976, J.Chirac est allé en Irak et qu'il a dressé un portrait positif de S.Hussein niant totalement son image de tyran sur le peuple irakien?

Ces deux pays ne perçoivent donc pas de la même façon la guerre en Irak. Leurs discours sur ce sujet prennent des directions opposées que l'on retrouve au cœur de la presse quotidienne française et américaine. Néanmoins, leurs positions évoluent autour

de notions comparables, même si elles nous proposent un traitement différent de celles-ci. Elles trouvent leurs justifications à partir des composantes politiques, économiques, commerciales et éthiques de la guerre en Irak.

L'analyse des deux Unes du Monde et du Washington Post :

L'objet de travail du journaliste est la langue. Il la manipule, sélectionne les mots qui seront dans son article. Il construit un texte. Son rapport à la langue est donc déterminant selon moi dans le résultat et l'interprétation de l'article qui nous sera proposé. Est-il donc possible de dire que chaque article, comme le revendique la déontologie du journalisme, est totalement neutre et indépendant de la subjectivité de son auteur et de la ligne éditoriale du journal ? Cette question s'impose si l'on veut tenter une lecture plus critique mais objective des deux Unes qui nous intéressent. Il convient donc, avant de se consacrer à la Une des deux grands quotidiens, de présenter sommairement l'activité journalistique en général.

Quel rapport avec la langue dans le journalisme ?

La fonction d'un article est d'adapter le langage, les informations transmises à la compréhension d'un lectorat. En ce sens, tout article ne peut éviter un travail de vulgarisation: "écrire sur le mode journalistique, c'est nécessairement adapter."[1]La rédaction d'un article, pour répondre aux exigences citées, s'effectue donc à partir de certaines constantes. Avant tout, le journaliste part toujours du terrain. Il doit continuellement être animé par une recherche du concret, du vivant. Cela me semble particulièrement sensible dans la presse écrite. En d'autres termes, le journaliste " cherche à faire référence chez son lecteur à un vocabulaire familier, ayant une représentation mentale culturelle dans le système langagier du public". On imagine facilement que cela peut rendre difficile la compréhension d'un texte à des étrangers qui doivent non seulement activer un processus de déchiffrage mais aussi se confronter à des implicites linguistiques et culturels qui ne leur parlent pas. C'est pourquoi tout article de presse présente un souci de clarté visant à éviter tout risque de polysémie. Les mots sont utilisés de façon stratégique. Pas d'écriture spontanée. Il s'agit d'une véritable construction. Chaque article porte donc en lui, plus ou moins explicitement, la marque du journaliste, son style et les choix qu'il a opérés. Qu'il le veuille ou non, le journaliste est totalement impliqué dans son écrit.

La responsabilité du journaliste :

Le journaliste a un rôle : il doit informer, c'est-à-dire décider quels éléments méritent d'être apportés à la connaissance du public. Il a donc un devoir vis-à-vis du lectorat. Ce rôle est d'autant plus important que c'est à partir de son article qu'un jugement va se construire. Tout ce que comporte l'article sera considéré comme vrai et authentique car on lui fait confiance. Comme le disait Camus, "le journaliste est l'historien de l'instant".

Etre journaliste demande de rester critique par rapport à l'information donnée, par rapport à tout informateur mais aussi par rapport à soi-même. Les pensées, croyances, idéologies de l'homme ne doivent pas s'étaler (même si l'analyste vigilant les décèlera toujours) car la première qualité d'un article doit être de donner au lecteur une impression d'objectivité. Qualités plus utopiques que réalistes sans doute, mais répondant à la conception idéaliste du métier de journaliste, donc à une tension vers l'honnêteté de l'information, si difficile soit-elle à atteindre. C'est là une idée-force que nous devrons garder à l'esprit lors de l'analyse des deux Unes pour chercher et expliciter les éléments susceptibles d'infirmer ou de limiter la notion d'objectivité. Car toute vision, à partir du moment où elle est le produit d'une entité sociale, devient subjective. Il n'est pas humainement possible d'être impartial lorsque l'on s'exprime. Dans toute parole, une idée, une conception plus ou moins consciente du journaliste transparaît. On ne peut

atteindre l'impartialité optimale mais l'homme qui devient journaliste doit la viser avec force, doit donc apprendre à concilier tous les points de vues, aussi différents soient-ils, en n'en privilégiant aucun dans son article. Il faut se contenter du global et non pas du particulier.

Cette attitude est si difficile à tenir que certains journalistes préfèrent intégrer un journal, un groupe de presse reflétant le mieux leurs idées. La plupart des journaux véhiculent avec eux une idéologie expliquant les différents traitements d'une même information selon la ligne éditoriale adoptée. Le même fait peut ainsi être présenté sous des angles différents car, comme le disait fort bien Saussure « c'est le point de vue qui crée l'objet ».. Le *Figaro* et *L'Humanité* ne posent pas le même regard sur le monde. Dès lors qu'à l'échelle d'un seul pays deux journaux peuvent présenter des divergences dans le traitement d'une même information, on imagine facilement les différences rencontrées à l'échelle du monde dans le traitement d'un événement de grande importance. Sur la guerre en Irak la presse française et la presse américaine ne proposent donc pas au public la même lecture. Deux attitudes : **pro et anti- guerre** sont ainsi mises en lumière.

L'analyse des Unes du Monde et du Washington Post :

L'article du *Washington Post* est daté du 07/02/03 suite à une conférence de G.Bush ; celui du *Monde* date du 08/02/03. La pagination de ces deux Unes est très différente. Certes le format du quotidien américain est un peu plus grand mais c'est surtout au niveau du traitement de l'information et notamment à propos de l'allocution de G.Bush, qu'elles se distinguent. Les presses française et américaine n'accordent pas la même importance à la parole présidentielle dont la phrase 'choc', *"les jeux sont faits"*, a fait le tour du monde.

- Le texte américain fait la Une au sens propre et figuré. Il occupe la première place sur la page et fait l'effet d'une grosse masse accompagnée d'une série d'articles. La suprématie et la force du président américain sont bien mis en évidence par la place accordée à la question de la guerre en Irak. G.Bush s'impose sur plus de la moitié de la page et sa déclaration, devenue célèbre au moment de son énoncé, *'The Game is Over'*, est mise en avant à l'aide de gros caractères. Le gros titre attire immédiatement l'œil : toute la puissance américaine est ici figurée.

  Par ailleurs, l'article est illustré par une photo représentant G.Bush et C.Powell au moment de leur discours. Tous deux vêtus de costume noir, l'air sévère et austère accentuant le caractère solennel du moment. Chacun porte l'insigne du drapeau américain sur sa veste. Il s'agit d'une référence commémorative au 11 septembre. Tout Américain portant cet insigne marque ainsi son refus du terrorisme. On retrouve d'ailleurs le vrai drapeau juste derrière les deux hommes. Tout un contexte est donc mis en place pour augmenter la gravité et intensifier l'importance des mots prononcés. La place accordée à l'article et l'illustration choisie rendent palpable la tension. Notons également que le quotidien met l'accent sur la dimension charismatique de Bush. En effet, ce n'est pas le discours du Président américain, de la nation américaine qui est ici relaté mais celui d'un homme : G.W.Bush. On ne parle pas du pays mais de l'homme. Le nom est cité avant la fonction présidentielle comme l'expression même d'un pays. En ce sens, il incarne à lui seul la menace et le pouvoir. Le titre cite son nom et l'associe à '*The Game is over'*.

  La photo rend compte elle aussi du pouvoir incarné par G.Bush qui occupe le premier plan. C.Powell est, quant à lui, en retrait, le regard tourné vers son Président dans une posture de respect. Nous somme en présence de deux fortes personnalités qui ont le même avis mais qui sont sur un plan différent. Bush incarne la légitimité, la voix du pays et se pose en maître comme le confirme l'expression de son visage lors du discours : sa mâchoire est crispée et les rides de son visage accompagnées d'un regard fixe et décidé, rendent compte de sa profonde détermination.

La conception de la Une du Washington équivaut à une conception du monde qui accorde le pouvoir aux Américains. On a tenté ici de représenter la suprématie de G.W.Bush et donc par extension des Etats-Unis en élaborant une mise en scène tragique du discours. Tout tend à figurer la menace annoncée par Bush et à légitimer ses désirs de mener une action offensive.

- *Le Monde* n'accorde pas du tout la même importance à cet événement et tend même à le minimiser alors que tous les médias du monde ont exploité la phrase principale du discours de Bush. On peut alors se demander quelle en est la raison, même si l'on se doute que cela a un lien avec la position du Gouvernement français sur la question irakienne.

Alors que la presse américaine accorde presque 65% de sa Une au discours de Bush, l'article français est seulement en deuxième partie. Il faut également avoir à l'esprit que le quotidien français n'accorde une place à cet événement que 2 jours après son déroulement ce qui tend là aussi à le minimiser.

Le texte est encadré par des articles en couleur dont les sujets varient et concernent aussi bien le monde que la politique intérieure. En ce sens, notre article relatif à la guerre en Irak est comme noyé par tout ce qui l'entoure et qui, selon moi, attire beaucoup plus le regard du lecteur du fait de leur taille mais aussi des illustrations qui y sont juxtaposées.

Notre article est très bref et son titre ne fait aucune référence aux Etats-Unis mais à la force de Paris : 'Paris menace l'ONU d'un véto". On cherche à mettre en avant le rôle capital que peut jouer la France et son emprise sur les décisions de l'ONU et donc sur son rôle dans la question irakienne.

La phrase de Bush traduite par 'les jeux sont faits' devient un sous-titre situé à droite du corps de l'article. Le nom du président est directement associé à cette phrase comme pour le caractériser et lui conférer l'image de tyran que l'opinion publique française lui a donnée.

Alors que le *Washington Post* tend à montrer la force de l'homme avant celle de la nation, la presse française utilise le processus inverse. A aucun moment on ne cite le nom de Chirac mais au contraire chaque propos ou action rapporté est toujours l'expression de l'Elysée, de la France c'est-à-dire l'expression de la nation et non pas d'une individualité.

On assiste donc à un effort de minimalisation de la phrase de Bush et de la menace qu'il incarne. Tant la spatialisation de l'article et son titre que la police utilisée atténuent le danger et la force incarnés dans les propos du Président américain. Conception tout à fait européenne visant à réduire l'impact et le rôle joués par les Etats-Unis dans l'organisation du monde. On cherche donc à nier l'image de plus grande puissance mondiale qui leur est sans cesse attribuée.

Ces deux Unes sont le reflet d'une synchronie. Nous sommes dans une journée de la vie du monde et les deux quotidiens veulent en refléter l'atmosphère. Ils ne la perçoivent pas du tout de la même façon et nous avons une opposition de type tension (le *Washington Post*) -détension *(Le Monde*). Cette approche globale rapide des deux articles montre assez bien que le contenu et la présentation des faits sont en étroite relation avec l'émotion suscitée par les événement. Ils reflètent également l'idéologie et l'attitude adoptées par chacun des deux pays en présence. Position pacifiste de la France : le texte du *Monde*, n'accorde pas une place déterminante aux propos de Bush et met plutôt en avant une politique de dialogue. Position offensive des Etats-Unis : la Une du *Washington Post* accentue le côté viril et menaçant du Président. Aux lecteurs, donc, d'apprendre à lire ce qui est entre les lignes.

Notes

[1] J.Mouriquand.

Le français en Jordanie
Statut, rôle et image

Elie Alrabadi
Université de Rouen

La situation sociolinguistique en Jordanie

La Jordanie est un pays monolingue. L'arabe est la langue nationale et officielle du pays. Il est parlé sur tout le territoire jordanien sous la forme de plusieurs dialectes diversifiés. Chaque région se caractérise par un parler spécifique marqué par un accent particulier ou des expressions propres. Tous ces dialectes se rapprochent plus ou moins les uns des autres sans qu'il y ait blocage de communication car tout découle de l'arabe littéraire. En fait, l'arabe est en situation diglossique. Nous trouvons : d'une part l'arabe littéraire qui est la langue nationale et officielle ainsi que la langue de l'administration et de l'enseignement, obligatoire dès la première année de scolarisation ; et d'autre part l'arabe parlé qui est la langue première de la majorité des Jordaniens. Il se trouve qu'il y a beaucoup de ressemblances avec les autres dialectes du Moyen-Orient surtout avec la Syrie, le Liban et la Palestine. Les habitants de ces pays se comprennent en raison des relations historiques, culturelles, économiques et géographiques qui existent entre eux.

On trouve deux minorités linguistiques en Jordanie, la circassienne et la tchétchène. Elles se sont arabisées et gardent leurs langues maternelles mais elles représentent moins de 1% de la population jordanienne.

La politique linguistique jordanienne après l'indépendance a été axée sur l'arabisation. La Jordanie a réussi à arabiser le pays sans perturbation mais l'anglais n'a pas disparu complètement du paysage national. Même si l'état a été complètement arabisé, l'ancienne langue colonisatrice a conservé certains privilèges dans le domaine de l'éducation et des affaires. Mais ici il est à noter que la Jordanie est un pays arabophone car l'anglais, malgré son statut obligatoire à partir de la première classe fondamentale, n'est ni langue d'enseignement, ni langue d'administration. Si l'on examine le curriculum scolaire officiel, on voit qu'aucune discipline scolaire n'est dispensée en anglais dans le cycle fondamental. L'arabe et le seul médium d'apprentissage dans l'enseignement obligatoire en Jordanie. Cependant il est très rare de trouver un plan d'études (quelle que soit la spécialité) dans l'enseignement supérieur, dans les universités ou les études normales sans qu'un cours d'anglais y soit inclus. La plupart des universités jordaniennes préparent leurs étudiants à l'obtention d'un « B.A » de littérature et de langue anglaise. De plus, les disciplines scientifiques, telles que la physique, la chimie, la médecine et les études d'ingénieur, sont enseignées en anglais dans ces universités.

La loi scolaire jordanienne oblige les écoles publiques primaires à n'enseigner qu'en arabe classique, mais elle permet aux écoles privées d'enseigner d'autres langues en plus de l'arabe officiel. Le gouvernement jordanien encourage l'enseignement des langues étrangères. En 2001-2002, l'anglais est devenu une matière obligatoire dans toutes les écoles publiques à partir de la première classe primaire (6 ans). Il y a aussi des écoles

anglaises et américaines où l'enseignement est dispensé en anglais, et depuis quelques années le gouvernement jordanien encourage aussi les parents et les élèves à apprendre le français comme deuxième langue étrangère.

L'enseignement des langues étrangères en Jordanie

L'enseignement est considéré comme une des plus grandes responsabilités civiles du gouvernement jordanien. Il représente, dans les derniers plans, de développement, 7% des dépenses publiques. L'enseignement touche un Jordanien sur trois. Pour faire face au manque de richesses naturelles, les autorités jordaniennes consacrent une part relativement élevée du budget national à l'éducation. L'investissement dans ce domaine a commencé à porter ses fruits dans les années 60. Des milliers d'ingénieurs, de médecins et des dizaines de milliers d'enseignants contribuent activement, depuis plusieurs décennies, au développement éducatif, social et économique des pays du Golf. Le transfert des devises étrangères effectué par les Jordaniens travaillant dans les pays du Golf constitue de fait un facteur de stabilité économique et monétaire pour le pays.

L'enseignement des langues étrangères en Jordanie est hiérarchisé selon leur position universelle. Parmi les langues existantes sur la scène internationale on en distingue deux : l'anglais et le français. Quant aux autres langues européennes, elles ne présentent pas autant d'intérêt. Ce que nous examinerons ici c'est l'enseignement du français.

Savoir parler et écrire le français, à côté de la connaissance de l'anglais, attire l'attention sur ceux qui ont cette aptitude et leur confère un intérêt social et intellectuel particulier qui leur ouvre un accès sur le marché du travail, et notamment dans le tourisme.

En Jordanie, il existe un seul établissement français « l'Ecole française d'Amman » créée en 1972. Elle accueille 200 élèves dont une moitié de Français et un tiers d'étrangers non Jordaniens, et elle assure un enseignement à partir de deux ans et demi jusqu'à la classe de cinquième.

Dans le secteur public :

Enseignement académique

Le premier contact de la Jordanie avec la langue française remonte à 1970-71, lorsque les gouvernements jordanien et français ont signé un accord de coopération afin d'introduire le français dans deux grands lycées d'Amman en tant que matière facultative extra-curriculaire, le français n'ayant pas de note intégrée dans la moyenne générale des apprenants qui choisissaient de l'apprendre. Avant la signature de cet accord, dès le début des années 50, certaines écoles chrétiennes privées enseignaient le français en tant que deuxième langue étrangère après l'anglais. Dans les années suivantes, l'enseignement du français fut étendu à d'autres lycées publics d'Amman pour atteindre le chiffre d'une dizaine d'établissements en 1979. En 1979-1980, selon la décision N° 420 du 25/9/1979, le Conseil de l'éducation décida d'intégrer la note de français dans la moyenne générale des élèves. Cette situation dura pendant de longues années sans que le français ne réalise une avancée importante. En 1992, après de longues tractations avec le service culturel et l'Ambassade de France, le Conseil de l'éducation décida d'introduire le français dans les classes de huitième, de neuvième et de dixième, comme matière facultative et extra-curriculaire. En Jordanie, la situation de l'enseignement de la langue française s'est améliorée à l'occasion de la visite du Président de la république française en octobre 1996 où le Haut Conseil de l'éducation jordanien prit la décision d'introduire le français comme épreuve optionnelle au Tawjihi (baccalauréat jordanien) de la session 1999, ce qui permit l'ouverture de 80 nouvelles classes supplémentaires de français. Au cours l'année scolaire 96-97, 34 établissements enseignaient le français et, après cette décision, le nombre d'établissements doubla.

Actuellement, le Ministère jordanien de l'éducation nationale met en œuvre un plan d'expansion du français dans les différentes provinces et académies du pays.

Nous pouvons dire que la place de cette langue dans le milieu scolaire est satisfaisante puisqu'elle ne cesse de marquer des points. La situation de son enseignement s'est améliorée depuis 1999, le français est devenu une discipline facultative à partir de la septième classe dans les écoles publiques et dès la première dans les écoles privées. Selon les statistiques du Ministère de l'éducation jordanienne pour l'année 2001-2002, 7546 élèves apprennent le français.

Enseignement universitaire :

Dans ce domaine, on constate que la coopération universitaire est très active entre le centre culturel français et les universités jordaniennes. Elle se manifeste principalement dans les départements de langues modernes des universités publiques. Actuellement, il y a deux départements de langues modernes qui enseignent le français : le département de langues modernes de l'université du Yarmouk et celui de l'université de Jordanie. Récemment, avec l'augmentation du nombre de Jordaniens qui apprennent le français depuis quelques années, on a également inauguré deux autres départements de français : le premier à l'université AL Albait de al-Mafraque au nord de la Jordanie, et le deuxième à l'université de al zaitounah. Il existe également un projet d'ouverture d'un cinquième département à l'université de AL Housain au sud de la Jordanie. Pratiquement toutes les universités jordaniennes proposent au moins un enseignement facultatif du français.

Enseignement professionnel-branche hôtellerie :

Le français est une discipline obligatoire pour tous les élèves de la première secondaire.

Dans l'enseignement supérieur :

Dans les écoles normales (bac+2ou 3)

Dans le domaine de l'hôtellerie dans les spécialités suivantes :

1. option gestion de nourriture et boisson.
2. option guide d'hébergement.
3. option guide touristique.

Dans les établissements privés

Ayant pris la relève des anciennes écoles chrétiennes de Palestine, certains des établissements ont, dès le début des années 1950, offert au français le statut de deuxième langue étrangère après l'anglais.

Pour l'année 2000, selon les statistiques du centre culturel français d'Amman, le français est enseigné à plus de 16000 élèves répartis sur une centaine d'établissements privés, ayant recruté 120 enseignants, pour la plupart à Amman. C'est la direction de l'établissement qui choisit les méthodes et les manuels d'enseignement avec l'accord préalable du Conseil de l'éducation. Et c'est aussi la direction qui décide à partir de quelle classe doit commencer cet apprentissage.

Les régions concernées par l'enseignement du français dans les établissements privés, en dehors d'Amman, sont les Irbid, Zarqa et Madaba pour la plupart dans des écoles privées. Le statut du français dans le secteur privé est un peu ambigu. Certaines écoles le rendent obligatoire pour tous les élèves et d'autres laissent la possibilité aux élèves de choisir s'ils veulent l'apprendre ou pas. Dans la plupart des cas, tout dépend de

l'attitude de la direction de l'établissement vis-à-vis du français et de l'importance qu'il entend donner à l'enseignement de la langue.

Au centre culturel français d'Amman

Le centre attire un millier d'étudiants désireux d'apprendre le français. Il assure des cours de préparation :

• DELF.

• DALF.

• CCIP(Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris)

• Certificat pratique de français commercial et économique.

• Diplôme du français des affaires.

• Certificat de français du tourisme et de l'hôtellerie.

Il s'efforce d'aider le Ministère de l'Education jordanien à renforcer la place du français dans le système éducatif jordanien en favorisant son entrée et en soutenant son enseignement dans les établissements publics et privés. Il assure aussi la formation continue des enseignants de français. Le CCCL propose des projets éducatifs en collaboration avec le Ministère. Ces projets visent à dynamiser l'apprentissage du français et à motiver les élèves

Rôle médiatique du français

Il est très important d'étudier le rôle de la langue française dans les médias jordaniens parce que cela nous donne une idée de l'importance de cette langue dans la société jordanienne.

• la télévision : la coopération franco-jordanienne dans ce domaine remonte à 1979. Les émissions françaises occupent déjà une place importante sur la deuxième chaîne de télévision jordanienne. Elle diffuse des programmes en français (sous-titrés en arabe) à raison de trois heures par jour. Ses programmes sont sous-titrés en arabe, sauf le journal de 19h qui est diffusé en français et destiné aux Français qui résident en Jordanie.

• la Radio : à la suite d'un accord intergouvernemental signé à Amman, le 28 novembre 1992, une des radios jordaniennes, émet en français depuis 1997 de 8h à 15h et de 17 à 22h.

Dans le domaine de la télévision et de la radio, la France accorde des aides techniques et financières à la Jordanie, et c'est cela qui explique la place importante occupée par la langue française à la télévision et à la radio jordaniennes.

• la presse : il y a un seul journal jordanien qui publie quelques pages en français : l'hebdomadaire « The Star » qui publie deux pages en français. Nous pouvons aussi trouver des quotidiens français à Amman et à Aqaba. Tous les autres journaux et magazines sont en arabe.

• le cinéma : trois festivals sont organisés chaque année (festival du film français, festival franco-arabe, contribution au festival du film de l'U.E.), sponsorisés par le CCCL, en collaboration avec le Centre Culturel Royal, les expositions locales et la fondation Shoman. En outre, les films de la cinémathèque sont régulièrement diffusés par les différents clubs ou institutions culturelles, dans les universités notamment. Dans ce domaine, ce sont les films américains qui sont largement diffusés parmi les jeunes et qui occupent la place la plus importante.

Les échanges culturels

La culture fait partie d'une langue, et parler une langue c'est connaître une culture. Si nous voulons diffuser notre langue dans un pays étranger, il faut que la politique linguistique soit attachée à celle de la culture.

Le principe qui régit aujourd'hui l'action culturelle est celui de la réciprocité : on est passé d'un mode de diffusion univoque à un mode d'échange et de coopération qui se fonde sur des intérêts communs sans exclure la mise en avant des caractéristiques propres à chaque pays. En fait, la politique linguistique et culturelle française sert à protéger la diversité culturelle et linguistique dans le monde entier, face à la mondialisation ou à l'américanisation qui essaie de diffuser la culture et la langue américaines au détriment des autres langues et cultures.

Pour étudier le niveau des relations franco-jordaniennes dans ce domaine, il faut qu'on l'étudie sur deux plans : la coopération culturelle et l'état du livre français en Jordanie. La France nomme un conseiller culturel à son ambassade à Amman qui coordonne avec le CCCL l'action culturelle française. Le CCCL mène la politique française dans ce domaine et offre au public jordanien un aperçu de la création artistique française. La salle d'exposition accueille chaque mois un artiste et ses œuvres. Des rencontres sont aussi organisées entre artistes de deux nationalités pour présenter leurs œuvres respectives.

Les manifestations culturelles organisées dans différents cadres : théâtre, danse, musique (dans toute sa diversité), cinéma (avec une participation à la semaine du cinéma français, au festival du cinéma européen et au festival du film franco-arabe). D'ailleurs la Jordanie organise chaque année ce qu'on appelle la journée de la francophonie à Amman.

D'un autre côté, la France participe à la mise en valeur du patrimoine archéologique du royaume. Elle participe activement à des manifestations de la culture jordanienne surtout avec l'organisation de la « saison jordanienne », pendant 8 mois, à Paris, qui a été consacrée à des manifestations culturelles jordaniennes. Dans ce domaine aussi la France a consacré 8,6 millions de francs à la Jordanie en 2001 au titre de la coopération bilatérale culturelle. La France accorde aussi des bourses aux étudiants jordaniens ayant obtenu le baccalauréat, pour venir étudier en France dans tous les domaines. Et depuis quelques années, on remarque que le nombre d'étudiants jordaniens venant étudier en France est en augmentation régulière.

Quant au livre français en Jordanie, dans un premier temps, il faut dire que la Jordanie est particulièrement touchée par un « analphabétisme de lecture » les Jordaniens lisent quasiment peu de livres. Le livre arabe occupe la place la plus importante. Puis, on a le livre anglais qui occupe la deuxième place et cela peut s'expliquer par la place que la langue anglaise occupe en Jordanie comme première langue étrangère enseignée. Ici, il est à noter que les étudiants lisent des livres dits académiques, c'est-à-dire à usage exclusivement universitaire pour leur culture personnelle. Pour le livre français, la plupart des livres qui sont importés en Jordanie viennent du Liban, et l'exportation du livre français vers la Jordanie s'avère particulièrement faible. Le livre français peut espérer trouver une place non négligeable en tenant compte des efforts diplomatiques et commerciaux déployés dans la région. Par ailleurs, l'introduction de la langue française en option, au baccalauréat jordanien et à partir de la classe de septième, ne peut avoir que des effets positifs et encourager la diffusion du livre français en Jordanie.

Relations économiques, et militaires et leur rôle dans la diffusion du français en Jordanie

Sur le plan économique, les relations franco-jordaniennes sont très fortes et favorisent la diffusion de la langue française en Jordanie. La France est le premier

investisseur étranger sur le marché Jordanien et le deuxième créancier bilatéral après le Japon. Quatre des cinq opérations de privatisation réalisées ont été emportées par des entreprises françaises comme France-Télécom qui a acquis 36% du capital de « Jordan telecommunication ». L'action française s'oriente sur des secteurs essentiels pour l'économie jordanienne : le tourisme et l'eau. La politique linguistique d'un pays est toujours liée à ses intérêts économiques. Par exemple, quand les dirigeants politiques veulent solliciter l'aide d'un autre pays comme la France, ils essaient de l'encourager en lui proposant des projets. C'est ce qui s'est passé en Jordanie avec l'introduction de la langue française dans le baccalauréat jordanien et dans les classes fondamentales. Ici il est à noter que l'implantation des entreprises françaises ouvre aux Jordaniens diplômés en langue française un accès sur le marché du travail car depuis quelques années on commence à voir des annonces où le français est demandé à côté de l'anglais

Sur le plan militaire, les relations entre les deux pays se développent vite. Maintenant, la France accorde des aides militaires à la Jordanie dans le domaine de la sécurité intérieure et la formation des forces spéciales jordaniennes. Pour cela on enseigne le français au sein des forces armées jordaniennes afin de les former linguistiquement pour des stages en France.

Image, représentation et rôle de la langue française en Jordanie

L'image et représentations qu'on a sur une langue étrangère a un rôle très important qui pourra encourager ou décourager les gens à apprendre ou ne pas apprendre cette langue.

Et comme je l'avais dit, dans les parties précédentes, la langue française occupe la deuxième place après la langue anglaise en Jordanie. Et l'enseignement du français est en évolution régulière, depuis quelques années, grâce aux intérêts particuliers que le gouvernement jordanien accorde à l'apprentissage des langues étrangères. Et cela est dû à des besoins sociaux. C'est-à-dire que chaque société adopte telle ou telle langue étrangère en fonction des besoins de la société. Dans la société jordanienne, en fonction de ces intérêts et de ces besoins, on trouve que la langue anglaise occupe une place très importante comme première langue étrangère enseignée. Aussi en fonction de ces mêmes besoins et intérêts, le français est la deuxième enseignée dans ce pays.

Cependant, dans la société jordanienne la langue française est vue comme une langue littéraire et culturelle, de prestige, des élites à laquelle s'attachent les intellectuels. Son apprentissage garantit une ascension sociale très importante. La langue française est vue aussi, en Jordanie, comme une langue musicale et féminine en raison de son attachement à des domaines spécifiques comme par exemple, la mode, la couture, le maquillage.

L'image de la France dans notre pays est liée à son histoire et aux événements historiques qui ont marqué l'histoire de l'humanité comme la Révolution française par exemple. Paris est vu comme la capitale de l'amour, du charme, de la mode et de la culture. Beaucoup de Jordaniens rêvent de venir à Paris pour visiter ses monuments touristiques comme la tour Eiffel, l'Arc de Triomphe etc.…

En outre, la célébrité de la France comme grande puissance et le rôle grandissant qu'elle joue sur la scène internationale, surtout en ce qui concerne les causes arabes, rendent les Jordaniens plus attachés à la France comme pays et au français comme langue.

Les problèmes que rencontrent les Jordaniens apprenant le français

L'objectif de l'apprentissage des langues étrangères, pour la grande majorité des Jordaniens, est de partir à l'étranger, dans les pays européens ou aux Etats-Unis pour augmenter les chances d'entrée sur le marché du travail. Quant aux problèmes que les

Jordaniens rencontrent dans l'apprentissage de la langue française, ils sont nombreux mais on va seulement en traiter trois particulièrement importants :

1. Manque d'environnement francophone en Jordanie d'où un niveau linguistique faible surtout en expression orale.

2. Faible accès de la langue française au marché du travail, contrairement à l'anglais. Même avec l'introduction du français comme épreuve optionnelle au baccalauréat jordanien et avec son introduction comme matière optionnelle à partir de la classe de septième, le recrutement des professeurs de français reste faible. Et dans la plupart des cas, les professeurs de français sont recrutés pour enseigner l'anglais ce qui les décourage et donne l'impression, surtout aux parents, que l'apprentissage de la langue française ne sert à rien !

3. Impossibilité de continuer des études supérieures en Jordanie donc obligation de quitter le pays pour réaliser son projet d'études. La situation économique de la Jordanie rend les choses très difficiles. oter que le nombre de Jordaniens suivant des études supérieures est en augmentation continue grâce aux décisions prises par le gouvernement jordanien qui favorisent l'enseignement.

Les problèmes que rencontre la diffusion du français en Jordanie

Dans cette région du monde, on constate que la diffusion du français rencontre quelques problèmes : manque de professeurs compétents ou bien formés dans ce domaine. L'image de la langue française comme une langue de culture peut, par ailleurs, favoriser et défavoriser son apprentissage et sa diffusion dans la région. Favoriser dans la mesure où elle attire les apprenants car c'est une langue de culture et de prestige réservée aux élites. Défavoriser dans la mesure où les jeunes sont ouverts aux autres pays, avec le développement des nouvelles technologies de communication comme Internet, majoritairement en langue anglaise. Pour cela, il est nécessaire de dépasser un peu l'image passéiste du français et de la France comme pays de culture. Il faudrait montrer aux peuples du Moyen-Orient que la France et la langue française sont aussi des chemins vers la modernité. Nous devons aussi dépasser le français comme option culturelle ayant un retard considérable du point de vue des technologies de l'information et le sortir de l'école, où, au Liban par exemple, il semble confiné. Enfin, il faudrait multiplier les programmes de formation linguistique et pédagogique des professeurs de français.

A noter que les pays du Moyen-Orient entretiennent de très bonnes relations avec la France à tous les niveaux. Dans cette région, il y a un fort sentiment anti-américain à cause des positions d'outre-Atlantique contre les droits des pays arabes, et à propos des problèmes complexes de cette région comme la question irakienne et le processus de paix entre Israël et ses pays voisins. Les pays arabes voient dans la France un interlocuteur précieux sur ces dossiers. Les positions françaises font souvent l'objet de larges convergences avec les analyses arabes. Ces positions montrent une certaine «sympathie» réciproque, en particulier, lors des manifestations internationales pour la cause du peuple palestinien. De ce fait, les pays arabes essaient de se détacher des Etats-Unis et de s'orienter vers les autres pays européens comme la France. Le développement des relations économiques bilatérales constitue un élément très important et prometteur pour la diffusion du français au Moyen-Orient.

Pour comprendre l'identité française : approche didactique

L'application de la loi du 4 août 1994 relative à l'emploi de la langue française Présentation (partielle) du Rapport 2001 au Parlement

Ebrahim Al Balawi
Université de l'Imam Mohammad
Riyadh-Arabie Saudite

Préambule

Dans son article 22, la loi française n° 94-665 du 4 août 1994 relative à l'emploi de la langue française stipule : chaque année, le gouvernement communique aux assemblées, avant le 15 septembre, un rapport sur l'application de la présente loi et des dispositions des conventions ou traités internationaux relatives au statut de la langue française dans les institutions internationales. Le Rapport s'articule autour de dix éléments :

1. suivi de l'application de la loi,
2. information des consommateurs,
3. protection des salaires et les pratiques linguistiques des entreprises,
4. le français dans les domaines scientifiques et techniques,
5. le français dans les services publics,
6. l'audiovisuel,
7. la maîtrise de la langue française,
8. l'apprentissage des langues vivantes,
9. les langues de France et l'observation des pratiques linguistiques,
10. la promotion du français et de la diversité culturelle et linguistique.

Il s'agit là, pour le chercheur étranger que je suis, d'un ensemble de dispositions dont je ne puis qu'admirer la précision, la rigueur et la diversité. Il m'est d'évidence impossible, dans les limites qui me sont imposées, d'exposer une analyse d'ensemble de la loi en question mais je souhaite simplement examiner ici les points 1, 2 et 10 ci-dessus en espérant ainsi présenter un exemple dont tous les Gouvernements du monde devraient sans doute s'inspirer pour lutter avec un peu plus d'efficacité contre la mondialisation

Elément essentiel de la cohésion sociale, grande langue de communication internationale, le français doit participer avec les autres langues à la construction et à la valorisation du plurilinguisme. Cette participation doit se manifester par l'adoption d'une politique linguistique cohérente et ambitieuse de la langue française pour accompagner et enrichir concrètement le débat international sur la diversité linguistico-culturelle. Le rapport fait au Parlement sur l'application de la loi relative à l 'emploi de

la langue française permet de présenter chaque année un bilan de situation et de fournir des indicateurs mesurant les évolutions et proposant quelques pistes de réflexion. Le bilan de cette année, d'après le rapport, montre la persistance des tendances observées les années précédentes. L'information des consommateurs, qui fait l'objet de l'article 2, est toujours bien appliquée. On constate également qu'il en est de même pour l'audiovisuel, l'enseignement et les revues scientifiques. Si le gouvernement a fait de la préservation de la diversité culturelle et linguistique un axe essentiel de sa politique en ce qui concerne les dispositions relatives au plurilinguisme, les prises de position du Ministre de l'Education et les actions lancées en matière d'enseignement des langues vivantes sont venues renforcer encore la politique suivie dans ce secteur depuis 1995. Toutefois, les dispositions concernant les colloques scientifiques continuent de ne pas être toujours bien respectées et le recours à l'anglais, dans la vie des entreprises actives sur le plan international, ne fait que s'accroître.

Malgré les remarques touchant les dossiers les plus sensibles, le français reste une langue de communication internationale résistant à la mondialisation car ce n'est pas la langue de la France seule mais celle de toute la francophonie. C'est en s'appuyant sur la richesse de la francophonie que l'on peut contribuer à créer un monde multipolaire au service des hommes, préservé du risque d'une uniformité dangereuse. Passons à l'examen des deux exemples proposés :

I. Le suivi de l'application de la loi

La loi du 4 août 1995 impose le français dans certaines circonstances de la vie courante comme le domaine des transports, l'utilisation d'un service, une offre d'emploi *etc*. Elle charge aussi les organismes de radio et de télévision de contribuer à la promotion du français et de la francophonie et fait de l'apprentissage scolaire de cette langue, à côté de deux autres, un objectif majeur du système éducatif. Le rapport au Parlement doit, dans chaque cas, rappeler le texte de la loi, faire un bilan de son application et présenter les actions ou les politiques concourant à la promotion du français et du plurilinguisme dans les domaines concernés.

La concertation interministérielle

Elle est assurée par la DGLF (Délégation Générale de la Langue Française) qui compte, parmi ses attributions, le suivi de l'application de la loi et de la coordination, ainsi que l'observation, l'incitation, la cohésion visant à :

- Mettre en place les conditions de concertation interministérielle entre les principaux services, et particulièrement les charges concernant le contrôle de la loi.
- Travailler sur les domaines concernant la place du français dans les organisations internationales et l'évolution du droit communautaire.
- Susciter la concertation interministérielle afin d'établir la position de la France sur les questions posées et de mettre en place les moyens d'action nécessaire.
- Se prononcer sur les conséquences du droit communautaire sur la politique linguistique en France.
- Mettre en place (décret du 21 mars 1996) le rattachement de la délégation générale à la langue française au Ministère de la Culture.
- Animer un réseau interministériel de correspondants pour défendre la place du français dans les nouvelles technologies de l'information et le développement du plurilinguisme et coordonner le réseau des commissions spécialisées de terminologie.
- Piloter, avec le Ministère des Affaires Etrangères, la semaine de la langue

française et de la francophonie à l'occasion de la journée internationale de la francophonie qui constitue un rendez-vous attendu en France comme à l'étranger.

Analyse du courrier reçu par la DGLF :

Contrairement aux appels téléphoniques généralement centrés sur des renseignements juridiques, le courrier postal et électronique reçu par la DGLF concerne le plus souvent des protestations et des demandes d'interventions à propos d'infractions ou de manquements à la loi et au statut du français dans les organisations internationales. Les études statistiques ont montré que le volume de courrier reçu par voie postale ou électronique à propos de la loi du 4 août 1994 (hors courrier relatif aux langues régionales) pendant la période allant du 1er mai 2000 au 30 avril 2001, est resté stable par rapport à la période correspondante précédente. Toutefois, les chiffres exhibés appellent un certain nombre de remarques :

- Puisque plus du quart du courrier (26%) concerne ce secteur, on en déduit que l'information et la protection du consommateur suscitent toujours un intérêt marqué des Français pour leur langue, sans parler de la promotion de la langue française par les associations appropriées.
- 20% du courrier concernant la promotion des organismes publics ont disparu par rapport à 1999/2000
- Mobilisation pour valoriser la place du français dans les organisations internationales.
- 11% du courrier reçu concernent l'usage du français dans les colloques.
- Durant la première année d'application de la loi, les courriers relatifs aux médias ont connu une légère hausse (8% du total au lieu de 4% en 1999/2000).
- La diminution des courriers figurant à la rubrique *Divers* s'explique par la mise en ligne, sur le site de la Délégation Générale, d'un grand nombre de documents. (Textes législatifs et réglementaires mais également documents de synthèse et bilans annuels de l'application de la loi).
- Le Ministre des Affaires Etrangères signale le non-respect du statut du français comme langue officielle ou de travail d'une organisation internationale et demande l'intervention de la représentation permanente.

Les questions parlementaires

Les statistiques font état de 290 questions «écrites qui ont été posées par 153 députés et 137 sénateurs au Gouvernement pour la période allant du 15 août 2000 au 1er juillet 2001 et 480 questions écrites pour la période remontant au 1er janvier 2000. On rappelle que ce sont successivement le Ministère de la culture et de la Communication, le Ministre des Affaires Etrangères, le Ministre de l'Education Nationale, le Ministre de l'Economie des Finances et de l'Industrie et le Secrétaire d'Etat à l'Industrie qui ont été saisis par ces questions parlementaires. Toutefois, depuis le 15 août 2000, deux dossiers ont particulièrement retenu l'attention des parlementaires à savoir : la signature par la France du protocole de Londres (93 questions écrites) et la disposition législative du Gouvernement conservant la langue de rédaction des documents d'information homologues par la Commission des Opérations de Bourse, sans oublier les langues régionales et étrangères ayant fait respectivement l'objet de 37 et 43 questions.

L'intervention de la société civile

Ayant constaté qu'en plusieurs occasions, le statut du français a été menacé, la délégation a mobilisé (en 2000/2001), par voie de presse, les associations et groupes de réflexion pour remettre en cause certaines décisions contestables :

- Réforme du brevet européen
- Défense et promotion du français sur de nombreux dossiers importants.
- Intérêt croissant de la langue française suscité de la part des médias plus particulièrement la presse écrite.
- Place donnée au français durant les jeux olympiques de Sydney en septembre 2000.
- Action des associations Agréées. Compte tenu de l'existence de deux cents associations de défense de la langue française et de promotion de la francophonie, la DGLF entretient des relations suivies avec certaines d 'entre-elles en organisant régulièrement des réunions de concertation auxquelles participent les responsables des Ministères et Administrations concernées.
- Renouvellement des agréments de 2001. Ce renouvellement tire sa légitimité de l'arrêté du 12 mai 1998 qui avait agréé trois associations pour une durée de 3 ans (AFAL, ALF, et DLF) et qui fut reconduit par un arrêté du 25 juin 2001. Les associations agréées contribuent à l'information et à la sensibilisation aux enjeux linguistiques des publics et professionnels.

Grâce à un puissant réseau permettant d'animer des manifestations de promotion de la langue française (conférences, concours et émissions sur les radios locales sans oublier la revue trimestrielle DEFENSE de la langue française) la DGLF contribue à l'amélioration de l'emploi du français dans les médias en adressant un relevé d'écoute des fautes de français au CSA et aux principales stations de télévision et de radio. La DGLF a, non seulement, créé son propre site mais intervient aussi sur le site Internet du journal le Monde *''SVP langue française''*

L'AFAL, très active sur le plan international, a successivement organisé à Paris un forum des associations francophones dans le cadre de la préparation du sommet de Beyrouth en octobre 2001 et un colloque international sur le thème : « Le rôle des associations dans le développement de la francophonie » en décembre de la même année. Elle s'associe à DLF, ALF, et D.D.C pour certaines procédures contentieuses et veille à l'application de la loi.

La QLF s'intéresse au français dans les services publics. Elle est intervenue à plusieurs reprises auprès du Gouvernement Français, notamment sur la reforme du brevet européen et des documents d'information de la COB.

Bref, toutes ces associations regroupées dans'' Le Droit de comprendre'' contribuent au débat public sur la linguistique et agissent de façon modulée en cas d'infraction à la loi du 4 août 1994.

II. L'information des consommateurs

une attention particulière est consacrée à l'arsenal juridique réglementant ce domaine. 6 grandes sections :

1. Actions menées par la Direction Générale de la Concurrence, de la Consommation et de la Répression des fraudes.

Les dispositions relatives à la publicité audiovisuelle, la dénomination des produits typiques et des spécialités d'appellation étrangère, la législation sur les marques, le contrôle et les sanctions font l'objet de la loi du 4 août 1994 spécialement dans ses articles 2, 4 et 16 qui sont pris en compte par les entreprises et font l'objet d'un large consensus de la part du consommateur.

Il faut souligner dans ces actions, la priorité donnée aux produits ayant une incidence

sur la sécurité et la santé des consommateurs ou encore les produits pour lesquels les particuliers doivent disposer d'une information claire et compréhensible pour en obtenir un usage conforme à leur destination.

S'agissant de l'analyse des statistiques globales sur les contrôles de la DG.CC.RF, elle donne successivement des détails sur l'évolution du nombre des contrôles effectués et du taux d'infraction pour la période du 1er janvier 1990 au 31 avril 2001 ainsi que sur la répartition des interventions et des sanctions par produits pour la période du 1er janvier 2001 au 30 avril 2001 (4 mois).

2) Actions d'information et de sensibilisation des professionnels et du public.

Grâce à l'action des organismes chargés de son contrôle, mais aussi du bureau de vérification de la publicité (BVP), l'article portant sur la protection du consommateur bénéficie d'un relais très important. La D.G.C.C.R.F et la DGLF sont régulièrement consultées par les organisations professionnelles et entreprises suite aux réunions de concertation qu'elles organisent et auxquelles participent les services du Ministère de la Justice ainsi que des représentants des associations de la promotion du français. Un sondage effectué par l'association force ouvrière consommateurs avec le soutien de la DGLF et de la DGCCRF a révélé que seulement 34 % des personnes interrogées connaissent les dispositions de la loi du 4 août et sont par contre 93% à trouver ces dispositions assez utiles.

Le Bureau de vérification de la publicité (BVP) exerce un contrôle facultatif auprès des professionnels qui en font la demande. Il contrôle l'ensemble des messages publicitaires télévisés avant et après diffusion, et intervient en cas de manquement à l'art. 2 de la loi du 4 août (alinéas 1 et 2) sur l'emploi du français dans la publicité et les mentions qui accompagnent une marque (alinéa 4). Il insiste aussi sur la lisibilité et l'indélébilité des traductions en français de ces mentions.

3. Les suites contentieuses des Contrôles.

L'enquête de la DGCCRF dénombre tous les dossiers transmis aux parquets par ses services ainsi que leurs suites contentieuses. L'enquête annuelle menée par le Ministère de la Justice auprès de l'ensemble des Cours d'Appel permet d'établir un bilan des condamnations pénales prononcées au titre de la loi du 4 août 1994.

Quant aux statistiques relatives aux dossiers contentieux, ils se présentent de la manière suivante.

Du 1er janvier au 31 décembre 2000

- Contentieux initial : 218 infractions à la loi du 4 août 1994.
- Contentieux terminal : 72 jugements définitifs (contre 108 en 1999)
- 1 arrêt rendu par la Cour d'Appel (4 en 1999)
- 7 ordonnances pénales ont été émises.

Le taux de classement des dossiers par le parquet s'est élevé a 27,3% en 2000 contre 19,6% en 1999, 20,5% en 1998 et 24,3% en 1997 concernant les statistiques de l'année 2000 et les 4 premiers mois de 2001 on retiendra que l'analyse effectuée fait état de 259 procédures engagées.

4. La jurisprudence du juge national.

Dans un litige concernant la commercialisation en France de guirlandes électriques dont le mode d'utilisation, rédigé en allemand, n'était accompagné d'aucune traduction

en langue nationale, la cour de cassation (chambre criminelle 26 avril 200) a rendu un arrêt confirmatif de la décision des juges d'appel et ce, conformément à l'article 30 du traité de l'union. Se fondant sur l'art. 2 de la loi du 4 août 1994, le Conseil d'Etat a annulé l'arrêté du 22 janvier 1999 du Ministère de l'Economie homologuant deux règlements de la Commission des Opérations de bourse (COB), répondant ainsi à la requête d'un investisseur en instruments financiers qui sollicitait l'annulation de l'arrêté précité.

5. Poids du contexte européen sur le dispositif législatif français

Outre l'attachement au respect des principes gouvernant les traités de l'union, la DGLF a aussi contribué aux travaux sur la reforme du système du brevet européen. Compte tenu du fait que le traité instituant la communauté européenne ne contient aucune disposition en matière linguistique pour la protection du consommateur, les communications de la commission de jurisprudence de la cour de justice des communautés européennes tendent à affirmer le respect du principe de subsidiarité en ce domaine. Toutefois, les législations relatives à ce domaine sont armées de dispositions linguistiques afin d'établir un équilibre entre deux objectifs: la libre circulation des produits ou des services (art 28 et 49 du traité) et la protection du consommateur ou celle de la santé (art 152 et 153)

D'autre part, la cour a été saisie, le 10 janvier 1997, de deux questions préjudicielles dans un litige opposant COLI M, NV à BIGGS continent NOORD NV au sujet de l'étiquetage de divers produit mis en vente dans leurs commerces respectifs. Dans son verdict rendu sur ce litige, elle a donc confirmé et précisé que l'art 14 de la directive 79/112 /CE du 18 décembre 1978 relative au rapprochement des législations des états membres concernant l 'étiquetage et les présentations des denrées alimentaires destinées au consommateur final ne s'oppose par à une réglementation nationale qui prescrit, en ce qui concerne les exigences linguistiques, l'utilisation d'une langue déterminée pour l'étiquetage des denrées alimentaires, mais qui permet également, à titre alternatif, l'utilisation d'une autre langue facilement comprise par les acheteurs. Elle a eu à se prononcer de nouveau sur la question de l'étiquetage des denrées alimentaires dans son arrêt du 12 septembre 2000.

En 2000-2001, comme durant les années précédentes la D.G.L.F, en association avec le S.G.C.I a négocié les directives portant sur la consommation susceptible de contenir des dispositions linguistiques, et s'est attachée à souligner que le plurilinguisme permet une meilleure information et protection du consommateur, contribuant ainsi à l'essor du commerce électronique. La DGLF est également associée à la mise au point de la position française sur le projet de directive sur la commercialisation favorisant le recours à plusieurs langues dans les informations et limitant le recours exclusif à l'anglais dans les transactions.

A propos de la loi du 4 août, la commission a estimé qu'elle n'est pas conforme aux principes d'une mesure imposant l'utilisation d'une langue aisément compréhensible pour les consommateurs et d'une limitation aux mentions rendues obligatoire par l'état membre concerné car :

- Cette loi ne prévoit aucune exception au principe de l'emploi de la langue française susceptible de permettre l'utilisation d'autres moyens d'informations tels que les dessins et les pictogrammes.
- Elle n'opère aucune distinction entre les informations obligatoires et celles qui doivent être laissées à l'appréciation des opérateurs économiques.
- Elle est appliquée de manière trop stricte.

De ce fait, la commission et les autorités dans lesquels la DGLF s'est particulièrement impliquée, ont proposé à la commission de compléter la circulaire du 19 mars 1996

d'application de la loi du 4 août 1994 tout un indiquant que l'art 2 de la loi est applicable lors de la commercialisation en France de biens, produits ou services, quelles que soit leurs origines. Elle précise aussi que l'art précité ne constitue pas un obstacle à la possibilité d'utiliser d'autres moyens d'information complémentaires susceptibles de faire l'objet d'une large diffusion.

Concernant les contrats d'assurance, en 1997 la commission a adressé une mise en demeure à la France à propos des assurances. Les autorités françaises y ont répondu en proposant un assouplissement de la législation nationale. Elles ont adopté des dispositions de nature à limiter la généralisation de l'anglais dans les contrats d'assurances et comportent ainsi de solides précautions pour le souscripteur.

Que ce soit dans le domaine des initiatives de la commission européenne, de la réforme du brevet (O E B) en passant par le dispositif de la convention de MUNICH, la politique linguistique confirme le français comme langue officielle et de travail a côté de deux autres qui sont l'allemand et l'anglais.Toutefois, l'art 65 de la convention de MUNICH autorise les états membres de L'OEB, à exiger une traduction intégrale de l'ensemble de ces brevets dans leurs langues officielles. Ce même article prévoit que les signataires renoncent à exiger la traduction des brevets dans leur langue aux frais des déposants. C'est dans cette optique que la France a signé cet accord en juin 2001 et décidé d'en accompagner la mise en œuvre par l'adoption de dispositions tendant à assurer à sa charge la traduction des brevets européens lorsque ceux-ci seront délivrés dans une autre langue. Elle a aussi marqué son souci de préserver le plurilinguisme et d'éviter de faire de l'anglais la langue unique de publication des brevets.

Conclusion : Duralex Lex Sed Lex

Cette loi, dont nous venons de voir seulement deux aspects, n'a pas été inspirée par le souci de préserver la pureté du français en faisant la chasse aux mots étrangers . Elle s'est substituée à la loi du 31 décembre 1975 dont elle élargit le champ d'application et en renforce les dispositions. Elle marque la volonté de maintenir le français comme élément de cohésion sociale et outil de communication internationale dans une France qui se veut ouverte sur l'extérieur et partie prenante de la mondialisation des échanges mais sans sacrifier son âme sur les autels de « l'efficacité » anglo-saxonne. Rendre obligatoire l'emploi de la langue française pour permettre au consommateur d'acheter quelque chose en connaissance de cause ; éclairer un salarié sur le contrat d'embauche qu'il signe ou traduire ce dernier dans la langue d'un salarié étranger ; affirmer le caractère obligatoire de l'enseignement en français et de son emploi ; renforcer les obligations incombant aux chaînes de radio et de télévision en matière de langue française et de francophonie ; prévoir l'emploi obligatoire du français ou de traductions en français dans tous les messages publicitaires et émissions des services de radio et de télévision. ; fixer aux personnes de nationalité française organisant une manifestation en France des obligations d'utilisation du français ; imposer aux personnes morales exerçant une mission de service public l'obligation de traduire en deux langues toute annonce destinée au public en vue de développer le plurilinguisme, notamment pour l'accueil des touristes étrangers, tout cela coule de bonne source de sagesse, et le Saoudien francophone et francophile que je suis ne peut que s'en féliciter.

Ayant fait l'objet d'un décret et d'une circulaire d'application datés respectivement du 3 mars 1995 et du 9 mars 1996, cette loi n'est entrée en vigueur que le 7 septembre 1995, ce qui a permis de donner aux agents économiques et aux services publics le temps de prendre les mesures nécessaires pour se mettre en conformité avec les nouvelles réglementations. Cependant, 7 ans après son entrée en vigueur, la loi, dans son ensemble bien appliquée (particulièrement en ce qui concerne la protection du consommateur) donne des signes de fragilité pour garantir l'emploi du français, face au poids de plus en plus grand des décisions et de la jurisprudence européenne comme, par exemple, le domaine des évolutions concernant les technologies de l'information. Mais avec une

politique linguistique capable d'anticiper l'avenir immédiat ou lointain, on peut éviter les préjudices imprévus.

Je pense que les données que je viens d'évoquer sont de nature à surprendre certains modernistes (français ou autres) convaincus que ce sont là combats d'arrière-garde pour perpétuer une illusion de puissance à jamais perdue. On n'est jamais vraiment dans l'erreur quand on défend des valeurs essentielles. Se battre sur son propre territoire (symbolique ou réel) pour le respect de sa langue et de sa culture, de la part de l'ancienne puissance coloniale qu'est la France, c'est d'évidence offrir au monde un exemple riche de signification. « Rien n'est jamais acquis à l'homme, ni sa force, ni sa faiblesse » écrivait Aragon (chanté par Brassens). Reste toutefois la volonté de ne pas subir et c'est sur ce terreau universel que la France, encore une fois, continue d' être un guide toujours sûr et même … incomparable.

Bibliographie

- Ministère de la culture et de la communication, Délégation générale de la L.F : Rapport au Parlement sur l'application de la loi du 4 août 1994 relative à l'emploi de la langue française, (2001).
- Ministère de la culture et de la communication, Circulaire relative à l'application de l'article 2 de la loi du 4 août 1994 relative à l'emploi de la langue française, (20 septembre 2001).
- Ministère de la culture et de la communication, Arrêté du 25 juin 2001 portant renouvellement de l'agrément d'associations de défense de la langue française.
- Ministère de la culture et de la communication, Circulaire concernant l'application, dans le domaine des transports, des dispositions des articles 3 et 4 de la loi n°94-665 du 4 août 1994 relative à l'emploi de la langue française, (28 septembre 1999).
- Rossillon, Philippe., 1995. Atlas de la langue française, Bordas, Paris, p.128.

Simulations globales et enseignement bilingue

« Etrangers à nous-mêmes »

Francis Yaiche
Maître de Conférences Sorbonne Paris V
CELEC-CEDICLEC

La classe bilingue, le rêve des parents, le cauchemar des enfants ?

Tous les enseignants de classes bilingues vous le diront, le grand risque de ce type d'apprentissage reste le bourrage de crânes dû aux horaires lourds et, au bout du compte, « l'overdose ». Ce qui est au début un projet exaltant -la maîtrise d'une langue étrangère- devient vite une « galère » où la lassitude le dispute à la monotonie. Ennui et démotivation donc pour l'élève, découragement pour l'enseignant, en un mot, contre-performant !

Comment éviter cet écueil ? L'excellent numéro spécial du *Français dans le Monde* consacré à « l'Actualité de l'enseignement bilingue » (FDLM, janvier 2000) fait l'amer constat que « les recherches-actions liées aux pratiques pédagogiques des classes bilingues sont rares et que ces dernières sont largement à inventer, à identifier, à théoriser » (Jean Duverger, op. cit., p. 8).

On a toujours raison de se méfier des Docteur Miracle ou Monsieur Plus, et la Simulation Globale n'est pas une diseuse de bonne aventure de la Didactique du FLE, encore moins une méthode prête à l'emploi pour classes bilingues. Toutefois on peut remarquer que, depuis vingt-sept ans qu'elle existe, de nombreux enseignants l'ont adoptée, et surtout adaptée aux conditions d'un terrain qu'eux seuls peuvent prétendre véritablement connaître. En effet, les classes bilingues ne constituent pas un objet d'étude homogène et il y a des vécus très différents suivant le nombre d'heures effectivement dispensées, l'âge des apprenants, le nombre et le type de disciplines enseignées en langue-cible, les conditions sociales, sociologiques, culturelles de l'apprentissage, l'origine sociale et culturelle des apprenants, le projet des parents et celui des apprenants, le projet pédagogique de l'enseignant, de l'équipe éducative, voire le projet de l'établissement. Daniel Morgen souligne par exemple qu'en France, « l'école primaire s'adapte certainement mieux à l'organisation d'un enseignement bilingue que le collège : dans ce dernier, les disciplines sont souvent réparties entre plusieurs enseignants, selon le principe de la monovalence disciplinaire que la France est l'un des seuls pays d'Europe à avoir retenu pour ses enseignants. » (FDLM Op. cit. Alsace : un bilinguisme scolaire fondé sur les principes de précocité et de continuité éducatives. » P.48)

Quantité et variété des activités : deux raisons de recourir aux simulations globales

Quand un enseignant découvre la simulation globale, dans le concept mais aussi dans la mise en oeuvre, il est immédiatement frappé et séduit par la quantité et par la variété des activités qu'elle génère. En effet, dès lors que le lieu sur lequel la classe a choisi de

s'installer a été établi, dès lors que les identités fictives des participants ont été brossées, « c'est la vie qui va passer », pour paraphraser la belle formule de Flaubert dans « l'Education Sentimentale », une vie dans ce qu'elle a de plus ordinaire mais aussi dans ses moments extraordinaires. Si nous faisons ici référence à un romancier, c'est qu'en effet, à l'instar des Story Line et autres approches créatives, suggestopédiques ou »non-conventionnelles », la simulation globale engage les élèves dans la production d'un grand roman de classe. Outre le fait qu'elle peut se « monter » en se branchant sur une œuvre littéraire que l'on va étudier puis phagocyter, celle-ci revient à faire entrer le réel dans la classe, grâce à la somme des imaginaires des élèves, réel qui a trop souvent tendance à rester dans le couloir de la classe. Or, c'est précisément ce réel que l'apprentissage d'une langue étrangère vise à faire maîtriser dans toutes ses composantes interactionnelles.

La simulation globale propose en effet de construire un « monde » : une île, un immeuble, un village, un cirque, un hôtel, une entreprise, une conférence internationale, un palais de justice, une autre planète, etc. Ce monde, il appartient aux élèves de le décrire, de l'inventorier, de l'inventer. Il faut donc mesurer, calculer, faire des plans, des cartes, des relevés topographiques, imaginer des chronologies historiques, des codes, des lois, des règlements, produire des fiches dans le domaine des sciences de la vie et de la terre, composer des chants, des discours politiques, créer les règles de sports inconnus, écrire des publicités, des lettres personnelles ou professionnelles, etc. Dans le monde d'une simulation globale, on peut tout imaginer. Et les enseignants de mathématiques, de géométrie, d'arts plastiques, de musique, d'histoire et de géographie, de biologie, de physique et de chimie, etc. vont naturellement trouver leur place - s'ils le souhaitent - dans ce projet interdisciplinaire qui consiste à construire ensemble un monde et à inventer son histoire, au fond le grand roman du groupe-classe.» Au niveau d'initiation, écrit J.M.Caré, en année zéro, on peut, avec très peu de moyens linguistiques, établir des plans ou des cartes, calculer une échelle et faire ainsi appel à des savoirs ou savoir-faire géographiques ou mathématiques. Ces univers inventés par les élèves pourront ensuite être progressivement décrits, chaque étape de la description étant l'occasion d'un apprentissage linguistique : nommer, localiser dans l'espace, quantifier, qualifier, comparer, etc. Plus tard, on passera de textes descriptifs objectifs (une monographie géographique) à des textes incitatifs (guide ou dépliant touristique par exemple) et, progressivement, à des textes littéraires (récits de voyage par exemple) » (FDLM op. cit. « L'année zéro des programmes bilingues », p. 138)

Mais quelle simulation utiliser en classe bilingue ?

Il faut, bien sûr, avant tout prendre en compte l'intérêt des élèves pour tel ou tel univers. L'île ou l'autre planète tirera le roman de classe vers le fantastique ou la science fiction, l'immeuble vers du romanesque réaliste, le village vers du roman paysan ou régionaliste. Et une île ne sera sans doute pas très exotique pour un élève habitant une île de la Caraïbe sauf si l'on choisit de débarquer sur l'île de Ré ou à Porquerolles. En fait, toutes les formules sont envisageables et on peut adapter le lieu-thème princeps : le village peut devenir un village olympique, un village orbital, intergalactique, médiéval ou gallo-romain (à la manière d'Astérix), un village de vacances ou de réfugiés ; un village de fourmis (façon Bernard Verber), une expédition peut-être celle de Jules Verne vers le Centre de la Terre mais aussi celle du Commandant Cousteau et de sa Calypso, du Docteur Jean-Loup Etienne ou encore la Croisière de Chine (Citroën) ou le rallye Paris-Dakar. Un procès peut être celui d'un criminel mais aussi « La Controverse de Valladolid » ou « Les Révoltés du Bounty ».

Autre chose : sans doute les simulations sur objectifs spécifiques ont-elles été destinées prioritairement aux langues des professions, mais il peut être instructif et plaisant d'imaginer la vie dans un hôtel, dans une entreprise, dans une conférence internationale, dans une cour de justice ou dans un hôpital avec des élèves de classes bilingues, qui, par définition tâchent d'acquérir le plus large empan de langue. Ces lieux sont des lieux qui posent des questions dont il peut être intéressant de débattre mais ce

sont aussi des lieux éminemment romanesques, comme les sit-com modernes ou les polars nous le démontrent abondamment.

Construire est déjà une chose terriblement excitante pour l'imaginaire, celui des enfants comme celui des adultes, mais construire un monde qui a tous les signes extérieurs de la réalité est une chose véritablement passionnante. Et il y a tellement de discours à produire pour que le monde inventé ait une vraie épaisseur, que toutes les contributions, petites ou grandes, modestes ou géniales, auront leur importance puisqu'elles constitueront des pièces essentielles d'une machine qui a besoin de tous ses mécanismes pour fonctionner au mieux. La simulation globale permet ainsi à chacun de s'inscrire dans le projet suivant son niveau, voire sa motivation. C'est une pédagogie de type Freinet qui permet de pratiquer une pédagogie différenciée. « Une méthodologie spécifique à l'éducation bilingue doit donc largement faire appel à une pédagogie d'éveil, sur l'initiative des élèves, à leur créativité, pour favoriser, en langue, comme dans les autres disciplines, le développement de leurs capacités d'observation et de conceptualisation. » plaide J.M. Caré. (FDLM, op.cit., p138)

Enseignants et élèves deviennent les artisans d'un monde à « établir », au sens fort du terme, les élèves devenant également, de temps à autre, des acteurs endossant le rôle de personnages nécessaires à l'animation du lieu-thème : agriculteur, médecin, maçon, peintre, épicier, chômeur, boulanger, industriel, juge, avocat, patron d'hôtel ou de bar. Ils échangent des cartes de visite, composent leur carte d'identité, leur portrait, leur biographie, leur curriculum vitae, le message de leur répondeur téléphonique, leur emploi du temps, leurs listes de courses, ils font l'inventaire de leur cave ou de leur poubelle, décident de la décoration de leur logement ou de leur lieu de travail, font des rencontres prévues ou imprévues. L'alter-mondialiste qui sommeille en chacun de nous peut ainsi, s'il le souhaite, non seulement rêver d'un autre monde, mais aussi le réaliser sur le papier et par des « actes de langage ».Une telle reconstruction supposera, on l'aura compris, une « déconstruction » de la réalité existante, une analyse de ce qui la fonde, et notamment des textes qui auront alors le statut envié de « texte-martyr ».Les simulations globales permettent une « leçon de choses », une approche de »l'usage du monde » par cette « invention du quotidien » chère au philosophe Michel de Certeau, au voyageur-écrivain Nicolas Bouvier et au romancier Georges Perec. « Questionnez vos papiers peints et vos petites cuillers », nous exhorte ce dernier, vous accéderez ainsi à l'essentiel. Faites l'expérience : des amis vous prêtent leur maison pour les vacances. Questionnez leurs casseroles, les épices, le contenu et le rangement des placards, du réfrigérateur, la place du gros sel et de l'huile, etc. et vous saurez s'ils aiment faire la cuisine, s'ils sont bons vivants ou adeptes du tout-surgelé. Questionnez ensuite la salle de bains, la chambre, la bibliothèque et demandez-vous où se trouve la télévision. Et s'il n'y en a pas, ou s'il y en a dans chaque pièce, vous saurez comment se passent les soirées, voire les journées.La simulation globale en s'attachant avant tout à la description de ce quotidien donne une certaine acuité au regard des élèves qui comprennent que tous ces éléments sont pleins de sens…et de romanesque.

Donner des outils pour opérer le réel.

Opérer le réel, c'est l'ouvrir, puis « intervenir », éventuellement réparer et reconstruire, comme en chirurgie. Une simulation globale se situe dans cette dialectique analyse-production. Elle met donc en place des discours écrits ou oraux nécessitant des outils d'analyse (la grille actantielle SODDAO par exemple), de recherche d'idées, des matrices discursives et des grilles d'argumentation (par exemple ECCSOTIC, QQOQQCCP, etc.), toutes choses réinvestissables en langue maternelle dans des débats, dans des exposés de littérature, d'histoire, d'économie, dans l'écriture d'articles, de textes fonctionnels, etc. On donnera ainsi les moyens de fabriquer des slogans publicitaires, des titres de presse, des formules « chic et choc » mais aussi des méthodes de résolution de problèmes (SOS/RAS), d'étude de cas (OPERA) ou d'organisation du travail en groupe (Philipps 6/6, tortues, cascades, etc.). La langue étrangère devient à

partir de là l'élément organisateur d'un processus interdisciplinaire conférant un sens aux différentes disciplines enseignées. (cf. « Simulations globales, mode d'emploi », F. Yaiche, Ed Hachette 1996)

Jean Duverger écrit « qu'il est maintenant démontré en effet qu'on apprend mieux une langue lorsqu'on se sert de cette langue pour apprendre autre chose que la langue elle-même. » (FDLM, Op cit « Présentation », p.5).

Klaus-Dieter Fehse et Eckard Rattunde concluent justement, quant à eux, que »les concepts de Simulation globale et de Storyline permettent la réalisation d'un enseignement moderne de L2, parce que :

- les apprenants sont motivés à produire et à présenter une grande variété de textes ;
- l'enseignement instructif est remplacé par un apprentissage coopératif.
- Les apprenants réalisent des activités sociales, linguistiques et pratiques pour lesquelles il faut s'informer, choisir, se centrer sur l'information ;

ils favorisent un apprentissage autonome, grâce à une variété de sources et de media. L'environnement devient motivant dans et en dehors de la classe, laquelle fonctionne alors comme un centre de communication en langue étrangère, un atelier pour produire des textes et être créatif, une scène pour présenter et agir. »

Relevons enfin que la simulation globale permet aussi de s'inscrire dans la durée, de construire des curricula ou des parcours créatifs, « d'enchaîner » une île après une année passée en croisière, puis de partir la troisième année (ou trimestre, c'est selon) en expédition, puis de construire un village, etc.

La simulation greffée sur méthode.

Depuis quelques années, une nouvelle pratique se développe : celle de la simulation dissimulée dans une méthode. C'est ainsi que Café-Crème 3 propose de transformer la méthode comme une banque de données créatives permettant de « monter », jour après jour, à doses homéopathiques, une simulation, à partir de l'exploitation de photos, de dessins, de reproductions de peintures ou de publicités, de dialogues, de questionnaires, etc. Ces supports deviennent des déclencheurs de discours écrits ou oraux ou des »textes-martyrs » qui vont être piratés, détournés pour écrire ou composer de nouveaux discours.

Cette pratique, très en vogue aujourd'hui, offre l'avantage considérable pour l'enseignant de ne pas avoir à se préoccuper de la programmation lexicale et grammaticale. Tout en suivant la progression de sa méthode, il a le loisir de s'arrêter quand il le veut et pour le temps qu'il souhaite sur une activité qui viendra nourrir le lieu-thème et les identités de la simulation.

Classe bilingue, attention : danger !

Ana Vivet soulève toutefois un intéressant et épineux problème : « la déstabilisation psychique et émotionnelle » des enfants non-francophones des écoles françaises de l'étranger, ces enfants « qui désespèrent leurs enseignants parce qu'ils ne parlent pas français ». (FDLM, Op. cit. »L'inquiétante étrangeté de la langue seconde », p. 98). Son enquête l'a conduit en effet à observer que « le français devra s'infiltrer petit à petit (et insidieusement) dans toutes les activités de ces enfants, y compris dans leurs jeux, leur imaginaire, leurs besoins, leurs affects et leurs désirs. (…) C'est « à la française » qu'ils apprendront à comprendre et à se représenter leur univers, s'identifiant sans s'en rendre compte à des modèles, des symboles et des valeurs étrangers qu'ils adopteront comme s'ils étaient inscrits dans leur propre histoire. Ainsi entreront-ils dans un monde

de fiction, pris pour leur réalité. » Et de s'alarmer du fait que certains enfants pourront développer par défense une « personnalité en trompe-l'œil », un « faux self », renonçant ainsi »inconsciemment à leur « vrai self », à leur langue et leur identité, à leurs gestes et paroles spontanés »(…) ni « français » ni « non français », enlisés dans un « entre-deux » conflictuel ». A. Vivet a raison de s'inquiéter des conséquences de « l'immersion intempestive » de jeunes enfants de trois ans dans une langue inconnue au moment de leur première séparation du milieu familial. « Déroutés et déstabilisés, ils ne parviennent pas à apaiser l'angoisse suscitée par l'effet d'étrangeté de la langue inconnue ».Mais n'oublions pas que le couple moteur de l'apprentissage est Homo ludens/homo sapiens. Le jeu est l'articulateur de la connaissance. L'homme, de toute éternité, a appris par la force du jeu, de la simulation et de la « mimesis » (cf René Girard). Quand l'homme veut faire l'expérience du monde, dans ses heurs et malheurs, dans ses vertus, vertiges et périls, il construit des situations et des rôles imaginaires proches de cette réalité, il simule pour faire l'expérience du réel en l'absence du réel. Il le fait pour mieux se tester, mieux se connaître dans ses réactions et émotions, pour mieux affronter la réalité le jour venu. Dans ce monde de l'imparfait, l'hypothèse s'exprime d'ailleurs sous la forme d'un accompli du passé : »Alors toi, tu étais la Maman et moi j'étais le Papa. Et lui, il était le docteur et lui le malade, et lui le gendarme et lui le voleur ».Les enfants apprennent, routinisent de la sorte des comportements mais aussi toute une phraséologie récupérée chez « les grands » puis recyclée. Ils font comme si, ils jouent, avec le plus grand bonheur. Car ils ont autant besoin de cela, souligne Louis Porcher, que de respirer ou de manger. Les enfants développent ainsi une habitude du jeu de rôle, une compétence même tout à fait étonnante et l'école aurait tout intérêt à prendre en compte cette inclination naturelle plutôt que de la renier au prétexte que le jeu n'est pas sérieux. Seuls les gens socialement ou psychologiquement « fragiles » peuvent croire que le jeu n'est pas sérieux. Il suffit d'observer des enfants en train de jouer ou des élèves pendant une simulation globale pour se convaincre que la simulation et le jeu sont des outils extrêmement puissants et performants de l'apprentissage.Il est d'ailleurs intéressant de noter que le jeu va alterner des périodes de simulation (dans une certaine langue, avec un certain non-verbal et sous un nom d'emprunt) et des périodes de définition et de négociation des règles du jeu (dans une autre langue, sous leurs propres prénom et nom). Cette alternance pourrait sans doute donner des pistes aux enseignants qui se demandent si tout doit être exprimé ou non dans la langue-cible.Et les apprenants ne sont aucunement dépossédés du « signifiant primordial de leur existence de sujet (…) et de son indispensable « cohésion narcissique » (A. Vivet, FDLM, Op. cit., p.104).

Quand un enfant joue au docteur, il sait qu'il n'est pas docteur. Il avance masqué, comme le disait Descartes, et ce masque le protège des bêtises ou bévues qu'il pourrait commettre. Quand un élève endosse une identité fictive dans une simulation globale, il sait qu'il n'est pas cette identité, et cela d'autant mieux que les périodes actives de jeu avec cette identité sont très limitées dans le temps par comparaison des phases de construction collective du lieu-thème dans lesquelles il intervient « sous » sa propre identité. L'élève comprend aussi très vite qu'il va pouvoir habilement mélanger des éléments intimes et extimes dans une « catharsis » bien tempérée, et que personne ne viendra faire l'inventaire de ce qui lui appartient de ce qui ne lui appartient pas.La simulation globale traite ainsi une dimension que l'école aborde malheureusement rarement : l'idée shakespearienne que le monde est un théâtre et que nous venons jouer sur sa scène des pièces dont certaines sont »pleines de bruit et de fureur », voire « écrites par un idiot ». Cette vertu est précieuse pour régler les effets futurs de « la mise en scène de la vie quotidienne » (Erving Goffman) dans son ordinaire comme dans son extraordinaire.

Etre le rôle ou avoir un rôle, telle est donc la question. Pour survivre avec bonheur dans un monde parfois difficile, les adultes ne devraient jamais perdre la conscience que les enfants ont eux très tôt, la conscience que la vie est un grand jeu de rôles et qu'il faut continuer à jouer avec le plus grand sérieux quand on est grand (mais c'est

un jeu !) au lieu de se prendre au sérieux et de croire qu'on « est » le rôle.La simulation globale, parce qu'elle engage les élèves à construire une fiction, donne le mode d'emploi permettant de discriminer ensuite la fiction de la réalité.

« L'inconnu » et « l'étrangeté »

« L'inconnu » et « l'étrangeté », A. Vivet a raison de le souligner, sont aussi au fondement de la problématique de tout apprentissage, et, a fortiori, de l'apprentissage d'une langue étrangère. Car les lieux d'apprentissage sont des lieux de haute « schizie », c'est-à-dire de dédoublement identitaire (mais au sens non-pathologique du terme), puisqu'on y est en perpétuel devenir, puisque l'élève est perpétuellement tendu vers l'inconnu de lui-même et-dans le cas de l'apprentissage d'une langue étrangère- vers l'étranger à/de lui-même. Tout apprentissage est un effort, dans certains cas une violence, puisqu'il s'agit de se déplacer d'un point à un autre, de l'ignorant au savant. Comme dans une randonnée en montagne, l'apprenant découvre après chaque phase de l'apprentissage, après chaque virage, un nouveau point de vue sur le monde. Le panorama est plus vaste, et il comprend mieux le monde de là-haut que du fin fond de la vallée d'où il est parti. Mais l'élève qui s'élève dans le monde de la connaissance suit un chemin qui monte, qui est rude et tout le monde n'est pas taillé pour gravir l'Everest. Certains abandonnent en cours de route. Mais il y a aussi de très belles collines…Dans cette ascension, ce qui motive le marcheur, c'est le désir de découvrir des choses inconnues, celui de fouler des territoires vierges, celui de se surpasser, d'aller au-delà de ses propres limites, l'envie de vivre une expérience de groupe exceptionnelle. Apprendre une langue étrangère suppose d'aller encore plus loin puisqu'il s'agit symboliquement de quitter son pays, de rompre avec sa langue maternelle et la culture de sa « mère-patrie ». La plupart des apprenants se livre avec joie et bonheur à ce jeu de rôles qui leur permettra de jouer à être un Français, un Anglais, un Allemand ou un Russe. Mais cette infidélité n'est pas toujours bien vécue par l'apprenant. Car parler une autre langue, c'est accomplir un acte étrange, c'est parfois « trahir » (le fameux « traduire, c'est trahir »), c'est aller chercher en soi l'étranger, comme on dit aux apprentis comédiens qu'ils doivent aller chercher en eux leur clown, leur fou, leur vieillard, etc.

Cette « étrangeté » de l'être (abondamment glosée par Sigmund Freud puis Julia Kristeva) peut être, dans certains cas, « insoutenable », et dans d'autres cas être divertissante (au sens pascalien du terme), euphorisante même, tant ce frégolisme permet de sortir de soi, d'aller voir ailleurs, de visiter d'autres langues, cultures, psychologies, comportements, et donc de sortir de sa condition, de son pays, de sa langue.Depuis Bruno Bettelheim (« L'enfant et la lecture »), on sait que certains élèves échouent dans les apprentissages fondamentaux, et notamment la lecture, parce que d'une part on ne leur propose pas des supports »édifiants » en support d'apprentissage leur parlant de la vie, l'amour, la mort, et d'autre part parce qu'ils ont peur de s'affranchir de ce qu'ils sont (et des liens qui vont avec leur « personnage ») pour aller vers l'inconnu d'eux-mêmes, cet autre moi en construction, en perspective, un autre moi un peu plus instruit et donc un peu plus autonome. Dès lors que l'on apprend, on ne peut pas ne pas changer. Et changer c'est transformer son rapport au monde, son rapport à autrui (notamment père et mère.).Ainsi, savoir lire a pour effet qu'on n'est plus dépendant de ses parents pour exercer une prise ou un contrôle sur le monde. Passage d'une homéostasie complémentaire œdipienne maternelle à une homéostasie symétrique œdipienne paternelle. La plupart des apprenants s'en réjouissent et saisissent l'opportunité de satisfaire l'oracle parental, « Continue à être toi-même tout en devenant un autre », « Reste l'être que nous aimons tout en acceptant de faire ce qu'il faut pour grandir. »

Eléments de syntaxe : découvreurs et bâtisseurs

Quand un bébé commence ses premiers babils et qu'il mouline des « meumeumeu » ou des « peupeupeu », les parents sont au comble de l'émotion et s'exclament : »C'est bien, mon chéri, Ma-man, oui Ma-man, c'est moi Maman, répète, Ma man… » ou

« Pa-pa, papa, dis Papa, encore…Papa, Papa, c'est moi… », etc. Le tout avec le sourire extatique du bonheur récompensé par le miracle du langage. « Mon enfant parle ! ». L'apprentissage d'une langue est une violence faite à l'individu puisque le sens est imposé, exogène, puisque les parents puis les proches plaquent une réalité sur les enchaînements de sons de bébé, repris ensuite régulièrement par les adultes pour désigner ou décrire le monde. De cette manière, on le sait, se structure la perception de la réalité. « Nommer, c'est le droit de majesté » écrivait Hegel. Tout apprentissage de langue est une violence, violence consentie dans la grande majorité des cas. La langue étrangère ne fait pas exception puisqu'il s'agit de remettre en cause, en questions même, ce que l'on sait sur le monde, puisqu'il s'agit de re-nommer et de « resyntaxer » le monde. Si on devait refaire l'itinéraire de la découverte du monde par l'usage de la langue, on pourrait de la sorte jouer sur le verbe : « Taxer » le monde revient à en « accuser » les traits, peut-être même à l'accuser de quelque chose. C'est la découverte du monde. « Syntaxer » le monde, c'est organiser des éléments hétéroclites de la réalité en les reliant les uns aux autres pour leur conférer du sens. Le célèbre « Pattern which connects » de Gregory Bateson. C'est l'édification de la citadelle du langage. « Resyntaxer » le monde revient à en refaire le procès, à en reconstruire l'histoire. C'est la découverte d'une autre langue-culture. Et on sait que le long et interminable procès-verbal de la réalité dépend de la loi à laquelle on est soumis : loi du genre masculin/féminin/neutre, loi des temps et des modes verbaux, etc. La maison du chien et le chien de la maison ; les fleurs du mal et le mal des fleurs ou encore les fleurs dans le mal, sur le mal, contre le mal, avec le mal, le mal sans les fleurs, le mal sous les fleurs, etc.

La simulation globale ne peut prétendre résoudre toutes les questions soulevées par les tenants de l'enseignement bilingue. Elle permet toutefois de mettre en place un projet vaste et interdisciplinaire qui aborde la globalité du monde et de la langue, elle dynamise et motive le groupe-classe en créant une histoire commune. La simulation globale est une construction faite par des élèves a qui on fournit des matériaux, des outils, des plans (canevas d'invention) et des méthodes. Et lorsque l'œuvre est terminée, les bâtisseurs ont la fierté de dire « J'ai participé à sa construction ! « Avec l'espoir pour l'enseignant que cela soit une propédeutique à un engagement futur pour que le monde change.

Juillet 2003

Bibliographie

- Cali C.; Cheval M.; Zabardi A. : « La Conférence Internationale ».-Paris : Hachette, Edicef, 1995.
- Debyser F. ;Yaiche F : « L'Immeuble » -Paris : Hachette, Edicef, 1996.
- Goffman E. : « La Mise en scène de la vie quotidienne », 2 tomes - Paris : Minuit, 1973.
- Huizinga J. : « Homo ludens, essai sur la fonction sociale du jeu ».- Paris : Gallimard, 1951.
- Pacthod A. : « L'Hôtel ».-Paris : Hachette, Edicef, 1996.
- Porcher L. : "Quelques remarques sociologiques pour une formation des enseignants" .- Le Français dans le monde, n° spécial févr.-mars 1991.
- Yaiche F. : « Simulations globales, mode d'emploi ».-Paris : Hachette, Edicef, 1996.
- Yaiche F. : « Livre du professeur : Café-crème 3 ». -Paris : Hachette, Edicef, 1997

Revues

Numéro spécial du Français dans le Monde consacré à « l'Actualité de l'enseignement bilingue » -Paris : Hachette, Edicef, janvier 2000.

Offene Themeneinheiten im Fremdsprachenunterricht : Impulse für eine neue Praxis. 04-05/05/2001

Quand le « Bachelor » s'invite en classe de FLE
Monographie partiale d'un programme de téléréalité à dormir debout

José-Marie Cortès
CEDIFLEC- Université de Saint Etienne

La curiosité, malgré tous ses attraits,
Coûte souvent bien des regrets ;
On en voit tous les jours mille exemples paraître.
C'est, n'en déplaise au sexe, un plaisir bien léger ;
La Barbe bleue, Charles Perrault,

Un programme de fabrication américaine

La femme française aurait-elle renoncé à poursuivre le juste combat qu'elle mène pour son émancipation ? Dans le domaine de la relation amoureuse, c'est certainement la conclusion à laquelle Simone de Beauvoir, épouvantée, serait parvenue en regardant le programme de téléréalité « Bachelor le gentleman célibataire ».

« Bachelor » (prononcez « Batchelor ») ne veut pas dire bachelier. Ce faux ami (dans tous les sens du terme !) signifie célibataire. Diffusée sur M6 depuis le mois d'avril en « prime time » (le français doit se contenter d'un « en première partie de soirée » moins percutant), cette émission est à l'origine un divertissement de fabrication américaine dont le concept et la formule de présentation se sont vendus un peu partout dans le monde civilisé comme des hamburgers.

Quels en sont le matériel et la règle ? Un homme d'environ trente ans, Olivier, grand, beau, dit-on, recherche « la femme de sa vie ». Telle est sa quête. A cet effet sont réunies autour de lui vingt-cinq femmes qu'il ne connaît pas (et réciproquement), entre 22 et 35 ans, dont le désir est également de convoler en justes noces. La suite, vous ne l'aviez peut-être pas encore compris, va consister pour le bel éphèbe à trouver chaussure à son pied. Ainsi, d'émission en émission, se livre-t-il à une sélection toujours glamour mais néanmoins impitoyable des candidates avec qui il accepte de « continuer l'aventure ». Pour celles qui n'auront pas su lui plaire, l'élimination, hélas ! est inévitable. Semaine après semaine, elle intervient au bout d'une heure trente (publicités comprises) de badinages amoureux dans des décors éminemment romantiques: une péniche sur la Seine équipée d'un Jacuzzi (prévoir maillot !), un chalet perché au sommet des Alpes, une montgolfière pour voir les choses de haut, une oasis où des chameaux hautains vous emmènent à l'assaut des dunes sahariennes, et j'en passe…

La cérémonie de la rose

L'élimination, donc, se produit au cours de la cérémonie dite de « la rose ». Rassemblées sur des canapés, dans un salon aux couleurs chaudes, les femmes attendent, s'épiant à la dérobée en se mordant les lèvres, qu'Olivier, le mâle, ait fait son choix. Sur fond de musique mi-tragique, mi-romantique, notre bourreau des cœurs se tient debout,

devant un guéridon où ont été déposées des roses rouges : une pour chaque candidate à qui il sera proposé de rester. Précisons que pour compliquer (ou faciliter…) la besogne d'Olivier, il a été demandé à toutes les concurrentes encore en lice d'enregistrer sur support vidéo un petit message à l'attention de leur champion. Celui-ci, tel un honnête directeur des ressources humaines, a pris soin, avant de rendre son verdict, de visionner tous ces billets doux interactifs : ne sont-ils pas en effet susceptibles d'infléchir sa politique de recrutement ? Que chacun en juge (en son âme et conscience…) à travers ce que lui avoue par exemple la blonde Muriel: « Salut Olivier, c'est moi (Ton modeste). J'ai passé un moment très agréable avec toi aujourd'hui (Sourire entendu). Je pense qu'entre toi et moi, le courant passe bien. Tu m'as donné envie de me dévoiler comme je ne le fais pas habituellement avec les autres hommes. Bravo ! (Rires. Elle réajuste une mèche folle). Alors, si tu veux en savoir plus sur moi, ce soir, offre-moi une rose et je te promets que dans les semaines à venir, tu ne seras pas déçu… (Regard coquin). »

A chaque nouvelle rose offerte, le suspense grimpe d'un cran pour atteindre son paroxysme quand arrive le tour de la dernière femme à retenir. A ce moment-là, les caméras, en gros plans, filment tour à tour le visage d'Olivier, dont les narines dilatées trahissent une activité cérébrale intense, et celui des pauvrettes au regard écarquillé d'effroi. Des coups de tambour, avec un effet d'écho, se surajoutent à la musique déjà évoquée un peu plus haut : ils sonnent le glas de plusieurs participantes. Enfin, Olivier, dans un souffle, prononce un nom. Une jeune femme, comme ses paires sur son trente-un, se lève, un peu hagarde, le sourire jusqu'aux oreilles. Elle s'entend demander, soulagée : « Muriel, acceptes-tu cette rose ? », et on l'entend répondre, flattée, satisfaite aussi de pouvoir dire oui quand toutes les autres n'ont plus cette chance : « Avec plaisir, Olivier, j'accepte. ». Et nos deux tourtereaux se font la bise, chastement. Pendant ce temps, les éconduites et les sélectionnées, qui mortifiées, qui enchantées, sont filmées en gros plan par une caméra parfaitement impudique.

Reparaît alors le présentateur de l'émission. Au côté d'Olivier, il nous propose de nous retrouver la semaine suivante pour un nouveau numéro de « Bachelor » dont nous sont livrés, en guise d'apéritif, quelques extraits particulièrement évocateurs : un baiser d'Olivier et Sarah près des vagues, un autre de Muriel et Olivier au sommet d'un phare, une promenade, main dans la main, d'Olivier et Virginie dans les champs, la colère de Laetitia lorsqu'elle découvre qu'elle n'est pas la seule à avoir été embrassée par Olivier, les larmes de Patricia, dont on sait déjà qu'elle ne sera pas retenue par Olivier à l'issue de la prochaine cérémonie de la rose ; tout cela agrémenté d'un fond musical où domine une guitare électrique au son, comment dire ?… viril et victorieux (je crois que ce sont les termes appropriés, aussi surprenants qu'ils puissent paraître). A la fin du générique, on peut encore admirer Olivier, tout de blanc vêtu, dans le parc d'une vieille propriété de famille (certainement pas la sienne !). Au bout d'un tapis rouge, une sorte d'autel en demi lune a été installé pour une cérémonie de mariage. Olivier est debout près de ce meuble. Il semble attendre sa promise. Sur l'image suivante, on voit le visage d'Olivier en gros plan. Il contemple avec satisfaction une alliance sertie de diamants. La musique s'arrête, noir, publicités.

Les sentiments attendus et le public ciblé

Devant un tel spectacle, il n'est pas inintéressant de s'interroger sur les sentiments et le comportement que les concepteurs de ce programme ont voulu inspirer à leur public « cible », et par là-même de tenter de mieux cerner ce dernier.

D'emblée, on a envie de répondre que « Bachelor » est une « formidable » machine à fabriquer du rêve. Concourant ainsi à susciter l'émerveillement, des clichés, très facilement identifiables, jalonnent la narration « à l'eau de rose » proposée chaque semaine au téléspectateur sous la forme d'un véritable roman-photos animé : les lieux sont idylliques, et la vie, facile, consiste en une suite de rendez-vous amoureux au cours desquels s'étalent à l'envie les signes extérieurs de richesse les plus universellement

reconnus : dîners fins aux chandelles, au bord de piscines toutes de marbre décorées, déplacements en limousines équipées de frigos à Champagne, promenades en off shore rugissant le long des côtes méditerranéennes, vastes demeures entourées d'impeccables jardins, armada de « loufiats » zélés et discrets, la litanie du grand luxe tapageur, qui se décline ici à l'infini, compense substantiellement la faible densité psychologique des protagonistes, créant un (très) court instant l'illusion de l'excellence.

De fait, ainsi entouré et mis en scène, « l'homme bachelor » apparaît comme une sorte de James Bond qui aurait décidé de partir prématurément à la retraite. La comparaison ne va pas plus loin. Surtout si l'on considère l'indigence de ses échanges avec ses différentes partenaires. Quelle que soit en effet la femme avec laquelle il parle, il faut bien admettre qu'Olivier n'a de cesse de répéter, peu ou prou, le même texte. Seuls diffèrent les lieux et les interlocutrices. Cette atrophie discursive est inscrite dans le principe même de l'émission : obligé de découvrir les « bachelorettes » (quel horrible néologisme !) d'épisode en épisode, Olivier est condamné à leur faire sempiternellement les mêmes questions et les mêmes réponses. Une parade a bien été imaginée pour pallier ce défaut : les rendez-vous avec plusieurs demoiselles en même temps. Mais tout bien considéré, ces parties carrées ou en quinconce n'arrivent pas à évacuer l'impression de profonde vacuité qui caractérise ici la parole.

On pourrait nous rétorquer que le « Bachelor », à mesure qu'il approche du terme de sa quête, va se montrer plus loquace, plus spirituel aussi avec les quelques compétitrices encore en lice, mais non ! Une retenue instinctive, et peut-être aussi un sentiment d'ennui à devoir toujours rejouer la même mascarade face à des femmes dont il sait qu'en définitive il n'en retiendra qu'une, confine notre homme dans l'abc du dialogue amoureux. Signalons cependant, à la décharge des personnes exhibées, que chaque épisode de la série résulte d'un montage. Il n'est donc pas improbable que les réalisateurs, soucieux de toujours présenter des jeunes gens souriants et sympathiques, n'aient retenu des dialogues que ce qu'ils ont de plus consensuel.

Comment, dans de telles conditions, Olivier parvient-il à faire grimper l'audimat de la chaîne qui l'emploie (sur certains épisodes, d'après les chiffres du site internet officiel de l'émission, on a enregistré jusqu'à 5,3 millions de téléspectateurs !) ? Ses fréquentes embrassades, que les caméras, discrètes mais omniprésentes ne manquent jamais de « surprendre », expliquent sans doute le phénomène. Ce « vol consenti » (puisque faisant partie des clauses du contrat d'Olivier) de moments intimes fait fonctionner « Bachelor » comme un magazine people (magazine à scandales), à la différence près qu'on substitue ici aux vedettes des inconnus temporairement « starisés » pour les besoins de la cause.

A la lumière de ce qui vient d'être énoncé, compte tenu du cadre, de la nature des relations interindividuelles proposés et de la stratégie médiatique mise en œuvre, on peut faire l'hypothèse que « Bachelor » a été conçu pour obtenir ses plus beaux scores d'audience :

- dans les couches modestes de la société, qu'une vie matériellement agréable fait rêver en règle générale ;

- parmi des individus qui trouvent à travers la diffusion hebdomadaire d'une historiette pseudo romantique une sorte de procuration pour s'accomplir sur un plan affectif (à un degré plus ou moins élevé).

- auprès de téléspectateurs (-trices) dont les pulsions voyeuristes se trouvent efficacement sollicitées par le visionnage d'événements relevant de la sphère du privé.

Une intertextualité facilement identifiable

Si dans sa forme et dans la réception qui en est faite, « Bachelor » réalise une

synthèse aboutie du roman photos et du magazine à scandales, ce programme fonde aussi son succès (ou plutôt ses espoirs…) sur notre capacité inconsciente à assimiler à certains contes de notre enfance les événements et les protagonistes montrés. Deux d'entre eux aux moins se récrivent hebdomadairement en filigrane de chaque épisode proposé. Le premier est facilement identifiable : il s'agit de Cendrillon, dont le personnage est repris par chaque « bachelorette » que rencontre Olivier, alias le prince charmant. A l'instar de la jeune fille du conte de Perrault, les « bachelorettes » sont apprêtées fort élégamment pour retrouver le beau jeune homme riche dans des cadres luxueux. Le « Bachelor », qui remplit ici parfaitement son rôle d'adjuvant social, n'en véhicule pas moins l'idée (ou l'idéologie) suspecte que la promotion de la femme à l'intérieur de la société ne peut passer que par un mariage avantageux. Pour asseoir insidieusement cette opinion, plusieurs motifs du conte sont semés comme des cailloux blanc au fil des différentes émissions. Par exemple : l'accueil de la jeune femme sur les marches du palais (en l'occurrence un palace de la côte d'Azur), l'arrivée en Roll Royce (le carrosse) conduite par un chauffeur qui ne dit mot, ou encore une valse dansée à Vienne (sic) dans un palais datant du 16ème siècle.

Le second conte lisible dans « Bachelor » intervient de manière plus métaphorique (et aussi plus inquiétante !). Il s'agit de La Barbe bleue. Barbe bleue, l'« homme qui avait des belles maisons à la ville et à la campagne, de la vaisselle d'or et d'argent, des meubles en broderie, et des carrosses tout dorés » (cf. : Perrault) ; l'homme aussi aux multiples épouses, qui trucidait ces dernières avec « un grand coutelas » dès qu'il avait la preuve de leur coupable curiosité ! A travers la cérémonie dite de la rose, le « Bachelor » n'endosse-t-il pas un peu le rôle du « serial killer » avant l'heure imaginée par Charles Perrault à la fin du 17ème siècle ? Sur un plan symbolique en effet, l'éviction des « bachelorettes » pour cause d'incompatibilité psychologique ou physique, à bien des égards s'apparente à une impitoyable mise à mort. L'image qui est donnée de la femme, objet qu'on prend et qu'on jette après l'avoir essayé, est ainsi confortée par la règle la plus significative de ce jeu de massacre… pardon… de séduction.

Des invraisemblances programmées

De cette ré-appropriation moderne des contes de Perrault résulte une autre similitude, celle-ci comportementale, entre le lecteur et le spectateur : la non remise en question de ce qui peut paraître invraisemblable. Or si la définition d'un tel pacte de lecture est légitime quand on a affaire à un conte de fées, genre qui se définit précisément par la prédominance du merveilleux (et donc de l'invraisemblable), elle est beaucoup plus alarmante face à un divertissement de télé réalité. Ci-dessous, une liste non exhaustive des invraisemblances (ou anomalies) relevées dans « Bachelor », invraisemblances qui, dans l'esprit de ses concepteurs, ne doivent pourtant pas empêcher l'émission de « tourner », comme on dit familièrement :

- l'inscription à un jeu dont le principe est d'essayer, pour 25 candidates, de tomber amoureuse d'un parfait inconnu.

- la mise en place immédiate d'une relation qui se décline sur le mode amoureux. Un tel pouvoir de séduction n'est-il pas miraculeux ? Ou alors faut-il déceler dans cet unanimisme féminin un symptôme d'hystérie collective ?

- l'acceptation, à une exception près (celle qui confirme la règle !), par toutes les candidates des inconstances du « bachelor », qui butine dans l'immoralité la plus patente. Le cœur, décidément, a ses raisons que la raison ne connaît pas…

- l'union contre nature de l'amour, espace de la poésie et du lyrisme, avec un jeu basé sur le principe de l'élimination progressive des « maillons faibles ».

- la recherche de « la femme de sa vie » sous l'œil omniprésent des caméras et par extension des spectateurs.

- l'étonnante ressemblance des candidates françaises (coupes et couleurs de cheveux, bijoux, nuances des fonds de teint, épaisseur du maquillage, longues robes de gala) avec des héroïnes de feuilletons américains tels que « Dallas », « Dynastie » ou « Les feux de l'amour ».

- La technique du suspense, propre aux genres relevant de la fiction (certains *quiz* y ont également recours), appliquée inhumainement aux candidates lors de la cérémonie dite de « la rose »…

Quelle place pour le Bachelor en classe de FLE ?

Arrivé à ce point de notre petite étude, on peut maintenant essayer de se demander si « Bachelor » trouverait sa place dans un cours de FLE. Bien des voix récuseraient certainement une telle proposition pédagogique : « Bachelor, le gentleman charmeur » ne relève pas de la culture française. Horrible métaphore de la mondialisation et de l'ultra libéralisme en marche, ce divertissement n'est rien d'autre qu'une franchise pré-formatée à l'identique un peu partout dans le monde. « Bachelor » est une défaite de la pensée, une machine infernale où la femme et l'homme, réifiés, fictionnalisés deviennent des marionnettes entre les mains de producteurs sans scrupules et de spectateurs au voyeurisme complice. « Bachelor » est comme l'opium, pourvoyeur de rêves mais pas d'espoirs : tout y est figé, confit immuablement dans le luxe et le strass. Ici, ce n'est pas l'effort qui récompense l'individu, mais l'absurde érigé en système de valeurs. « Bachelor » constitue un danger pour les plus jeunes, en pleine construction de leur personnalité, à qui il n'est pas dit, ou pas assez, que ce n'est pas la vraie vie qu'on y montre et que les rapports homme/femme ne sont pas du tout comme on nous les présente. Rendons leur cet honneur, certaines femmes à l'avant-poste en France de la lutte contre la discrimination sexuelle se sont exprimées sans ambiguïté au sujet de cette émission : Florence Montreynaud, de l'association La Meute, déclare au Parisien : «C'est la foire aux bestiaux. Voir ça en 2003 est navrant. Moi, je résiste en éteignant mon poste.» Isabelle Alonso, présidente des Chiennes de garde et chroniqueuse dans l'émission de Laurent Ruquier : On a tout essayé**,** renchérit : «C'est de la caricature absolue : le vieux rêve du harem idéalisé. Ce type de programme, qui contribue à perpétuer l'image des femmes soumises, est symbolique du *statu quo* actuel en terme d'égalité homme-femme. On commence par le Bachelor et on arrive à la différence de salaires.»

Tout cela est vrai. Pour autant, si apprendre une langue étrangère, c'est aussi partager des valeurs, il est indispensable, devant un paysage audio-visuel qui se met à marcher sur la tête, de garder une attitude critique. Décortiqué avec sérénité et humour, ce programme de téléréalité devient dès lors moins sournois et très certainement un bon déclencheur de parole. Ainsi, après en avoir visionné quelques extraits (en expliquant bien les règles du jeu), peut-il être intéressant de faire réagir les apprenants sur le fond et la forme de l'émission : l'apparence des protagonistes, leur comportement, le contenu de leurs conversations, le cadre de l'action, le rôle du présentateur, celui de la musique, les éléments picturaux qui rendent évidente l'existence d'un montage (par exemple le flou artistique – à décrypter comme une évocation romantique de la situation – qui encadre certaines images pendant les épisodes), les indices d'intertextualité (cf. : les contes de Perrault), la représentation qui est donnée des hommes et des femmes, de la relation amoureuse, le tout permettant aussi de nourrir une réflexion interculturelle. Autre exploitation possible : avant, pendant ou après l'analyse des rouages de l'émission, avec un groupe d'apprenants motivés, il est possible de parodier « Bachelor », par exemple en écrivant puis en jouant des saynètes reprenant certains moments-clés de l'émission : les messages que les « bachelorettes » enregistrent avant la cérémonie de la rose, la cérémonie de la rose, la demande en mariage…

Bachelor ainsi démystifié pourra alors faire résonner d'une force nouvelle les

premiers vers de cette autre moralité inventée par Charles Perrault pour son conte La Barbe bleue :

Pour peu qu'on ait l'esprit sensé,

Et que du monde on sache le grimoire,

On voit que cette histoire

Est un conte du temps passé…

Ndlr : la dernière du programme « Bachelor, le gentleman charmeur » a été diffusée sur la chaîne M6 le mercredi 25 juin 2003. Une seconde saison est prévue et devrait être diffusée dans le courant de l'année 2004 (tenez-vous près de vos magnétoscope !).

L'adresse du site officiel de « Bachelor, le gentleman célibataire » est : http://bachelor.actustar.com

Le jeu en classe de langue étrangère

Daniel Muema
Université de Rouen

La littérature sur le jeu remonte à la deuxième moitié du dix-huitième siècle. Le Suisse Pestalozzi reconnaissait alors la joie et la spontanéité des jeux des enfants et préconisait déjà leur incorporation dans les activités scolaires. Pestalozzi fut suivi par Rousseau, l'auteur français du célèbre *Traité sur l'éducation des enfants* et de Froebel, le créateur du jardin d'enfants. Froebel considérait qu'il y avait une relation étroite entre les activités ludiques d'un enfant et le développement de ses structures mentales. Pour cette raison, et à cause de la spontanéité qu'il lui reconnaissait comme qualité majeure, Froebel faisait du jeu la base de son système d'éducation.

L'Américain John Dewey, professeur de philosophie, de psychologie et réformateur du système scolaire, écrivait, quant à lui, au début du vingtième siècle, que le jeu, parce qu'il est une activité fluide et capable d'absorber les enfants, devait être intégré dans les programmes scolaires. L'enfant, selon Dewey, apprendrait mieux en agissant plutôt qu'en étant soumis à l'immobilité et en subissant des leçons toutes faites.

L'Anglais Charles Darwin, très connu pour sa contribution à la théorie de l'évolution, s'interroge également sur le jeu (1872). D'après lui, le jeu est le résultat d'une énergie surabondante aboutissant à des manifestations de joie comme la danse et le rire. Il est stimulant et revitalisant.

Rappelons que le terme « jeu » vient du latin « jocus » qui veut dire « badinage » ou « plaisanterie ». Pour cette étude, nous avons retenu la définition suivante du jeu qui, d'après son auteur, Huizinga, est valable non seulement pour les jeux d'adultes mais également pour ceux des enfants ou des animaux, et qui englobe également différents types de jeux – jeux d'adresse, jeux de force, d'esprit et de hasard – « le jeu est une action libre,

- sentie comme *fictive* (souligné par l'auteur) et située en dehors de la vie courante,
- capable néanmoins d'absorber totalement le joueur
- dans une action dénuée de tout intérêt matériel et de toute utilité,
- qui s'accomplit en un temps et dans un espace expressément circonscrits,
- se déroule avec ordre selon les règles données,
- et suscite dans la vie des relations de groupe s'entourant volontiers de mystère ou accentuant par le déguisement leur étrangeté vis-à-vis du monde habituel »

A première vue, cette abondante définition semble signaler une opposition saisissante : le jeu est à la fois une action libre – le mot doit être pris dans son acception large – et une action gouvernée par des règles. Huizinga est d'avis que le jeu commandé n'est plus du

jeu mais une production obligée d'un jeu. Ce que confirme également A.Guy : « le verbe jouer ne se conjugue pas facilement à l'impératif. Avant que le jeu puisse commencer, deux décisions doivent être prises. Au niveau individuel, chaque joueur doit décider ou non de participer : il s'agit d'une décision libre. Au niveau du groupe, le meneur de jeu (seul ou en collaboration avec les autres joueurs) définit les règles du jeu. Une fois ces dernières établies et connues des joueurs, chacun d'entre eux peut circuler librement à l'intérieur du jeu et en exploiter les diverses possibilités. Ce qui a été une activité divertissante au départ peut, à tout moment, devenir une activité « sérieuse », mobilisant toute l'attention et toute l'énergie du joueur. Huizinga affirme, à juste titre nous semble-t-il, qu'il est inutile de définir le jeu en termes d'opposition sérieux/non sérieux. Un joueur peut décider de quitter le jeu ou, au niveau du groupe, les joueurs peuvent décider collectivement d'y mettre un terme.

Le cadre spatio-temporel (Huizinga parlait d'une action […] qui s'accomplit dans un temps et un espace expressément circonscrits) dans lesquels s'inscrit le jeu, et que doivent respecter les joueurs, est lui aussi important. Ce sont les contraintes temporelles qui gouvernent la dynamique du jeu. Une durée jugée trop limitée, qui empêche de terminer la partie, peut laisser les joueurs insatisfaits : à l'opposé, une durée jugée excessive peut engendrer des sentiments d'ennui, de fatigue et de lassitude. La durée totale du jeu varie en fonction du type de jeu et de la disponibilité intellectuelle et affective des participants. D'après lui la bonne durée est donc de la responsabilité de l'initiateur du jeu. L'emplacement du jeu peut lui aussi varier en fonction de la forme d'activité choisie, mais, une fois déterminé le lieu d'activité, ses bornes sont précises. Dans le cadre de jeux de caractère social, ce sont l'arène ou la table de jeu … A propos des exemples de terrains de jeux, Huizinga déclare : « Ce sont des mondes temporaires au cœur du monde habituel, conçus en vue de l'accomplissement d'une action déterminée ». Le jeu a donc un caractère éphémère et constitue « une action située en dehors de la vie courante ». Quant aux règles, elles visent à introduire l'ordre dans ce monde du jeu qui est éloigné de l'imperfection et de la confusion de la vie quotidienne, ce qui fait dire à Huizinga que « la plus légère dérogation à cet ordre gâte le jeu, lui enlève son caractère et sa valeur ». Plus loin, il ajoute : « aussitôt que les règles sont violées, l'univers du jeu s'écroule ». Derrière ces remarques se profile l'idée qu'il faut jouer « honnêtement » (« fair game »). L'auteur distingue entre le faux joueur « celui qui feint de jouer » et le briseur de jeu « celui qui s'oppose aux règles ». Ce dernier est souvent éliminé du jeu par les autres car, privant le jeu de son caractère illusoire, il leur fait redécouvrir le côté fragile et relatif de cet univers à l'harmonie temporaire et limitée. Monde inventé et imaginaire, le jeu est aussi mystère. Monde hors de la réalité, il laisse à ceux qui y ont accès la liberté de prendre une autre identité et d'agir différemment. La suppression provisoire du monde habituel se retrouve dans la plupart des jeux enfantins et chez les adultes, plus particulièrement dans les jeux rituels du culte.

La définition de Huizinga souligne la nature «gratuite» du jeu. Le terme «gratuite» a une double signification chez l'auteur. Il signifie, d'une part, que le jeu se situe en dehors de la vie courante, de l'autre, que le jeu est également en dehors du mécanisme de satisfaction immédiate des besoins et des désirs.

D'après R. Caillois, (1967 : 51) le jeu est une activité libre, réglée ou fictive, séparée dans l'espace et dans le temps de la vie quotidienne. Elle est aussi incertaine dans son déroulement, même si elle est soumise à des règles, et improductive, même quand elle implique un déplacement de propriété à l'intérieur du cercle des joueurs. Cette activité complexe où se mêlent plusieurs oppositions : réglée et libre, sérieuse et amusante, fictive et réelle, improductive et créative, séparée de la vie quotidienne et pourtant proche de la vie en société.

Y a-t-il un lien entre le jeu et l'apprentissage de la langue ? Le jeu est-il éducatif ? Et s'il l'est, pourquoi ?

L'efficacité d'un processus d'apprentissage réside sans aucun doute dans la qualité des contenus transmis au cours des activités de classe, et dans la qualité des procédés mis en œuvre pour faire comprendre, assimiler et rendre accessibles ces contenus. Cette efficacité dépend néanmoins aussi de la perception par les apprenants de leur situation d'apprentissage. C'est-à-dire qu'ils sont d'autant plus motivés qu'ils ressentent plus les progrès qu'ils font. En classe de langue, cette expérience de progrès se réalise avant tout au moment des conversations où les participants sentent qu'ils sont capables de s'exprimer, de mettre en œuvre les éléments et les structures qu'ils ont récemment appris, et de se faire comprendre de leurs interlocuteurs. Pour enlever à cette expérience son aspect parfois trop *scolaire*, les jeux sont un outil très puissant, car ils enlèvent l'attention du processus didactique même, et permettent un investissement autrement plus rentable.

En classe de langue, il y a plusieurs avantages à l'emploi des activités en petits groupes en général et des jeux (y compris les jeux de rôles et de simulation) en particulier. En premier lieu, les productions linguistiques y sont authentiques, non artificielles. Ensuite, comme l'échange se fait au sein d'un petit groupe, le risque d'inhibition à l'expression est plus réduit. D'autre part, en raison de la constellation de l'activité, il y a moins de risque de paralysie due à la particularité d'un sujet. Enfin, on introduit la dimension pragmatique dans l'enseignement de la langue : les productions s'inscrivent dans un but que les locuteurs veulent réaliser.

Pour qu'une activité de conversation comme le jeu puisse fonctionner, il faut prendre en compte un certain nombre d'exigences. Citons quelques caractéristiques du dialogue énumérées par Bobes Naves (1992:33-41) qui sont autant de nécessités pour une conversation didactiquement et socialement justifiée :

- Le dialogue est un processus sémiotique interactif, régi par des règles sociales. Chacun apporte sa contribution au dialogue.
- Le dialogue est un processus alternatif. Il est marqué par l'alternance des interventions des participants, ce qui implique que le discours est fragmenté.
- Le dialogue est progressif.
- Les actes de parole langagiers sont complétés par des actes non-verbaux, comme la gestuelle.

Un certain nombre d'exigences nous semblent s'imposer au moment où l'on veut faire parler ses étudiants:

- instaurer un climat de confiance dans lequel les participants se sentent assez à l'aise pour s'exprimer.
- veiller au respect mutuel nécessaire à l'écoute réciproque.
- que les participants disposent des moyens linguistiques nécessaires pour mener à bien la tâche.
- créer un manque d'information qu'ils aient envie de combler.
- Que la consigne soit claire et précise.

Dans la présentation qui suit, nous distinguons **trois types formels** de jeux:

- Les jeux où il faut **donner des informations** (comme dans les jeux de présentation, dans un quiz et les jeux de dextérité linguistique);
- Les jeux où il faut **restituer des informations**, quand l'information est

disloquée ou cachée et que les apprenants essaient ensemble de les reconstituer (comme dans les puzzles);

- Les jeux où il faut **échanger des informations**, quand les participants ne disposent pas tous de la même information.

Nous distinguons **sept types de jeux didactiques**:

1. les jeux de présentation
2. les jeux de vocabulaire et/ou de grammaire
3. les jeux écrits
4. les jeux des petits papiers
5. les jeux de dextérité linguistique
6. les jeux de révision
7. les dramatisations, jeux de rôles et de simulation

D'autres spécialistes (Caillois, (1967) ont classé les jeux en :

- jeux avec règles (que l'on appelle « game »), faisant appel à la logique, tels que le jeu de l'oie par exemple.
- jeux sans règles (que l'on appelle « play ») faisant appel aux sens, tels que le jeu à la poupée.

Par ailleurs, les jeux avec ou sans règles peuvent aussi être :

- des jeux d'adulte surtout avec règles, faisant appel à la logique, tels que les échecs - sans omettre pour autant des jeux de défoulement sans règles tels que ceux qui consistent à chatouiller quelqu'un ou à le pousser dans l'eau de la piscine par exemple.
- des jeux d'enfant avec ou sans règles faisant appel respectivement à la logique et aux sens, tels que jouer à cache-cache (avec règles) ou à la poupée (sans règles).
- Les jeux d'enfant et les jeux d'adulte qu'ils soient avec ou sans règles peuvent se diviser en :
- jeux corporels faisant appel à la motricité tels que jouer à chat ou à l'élastique (avec règles) ou jouer à la balançoire (sans règles).
- jeux intellectuels, tels que les dominos (avec règles) et le jeu de fiction (faire semblant de dormir : sans règles).
- jeux individuels, tels que jouer en solitaire (avec règles), ou jouer aux voitures (sans règles).
- jeux collectifs, tels que le Monopoly (avec règles) et le jeu de soldats avec plusieurs acteurs (sans règles).

Ces grandes catégories peuvent produire différents effets personnels, éducatifs, mentaux, sociaux, moraux et didactiques. En outre, elles peuvent faire appel aux sens, à la logique et à la motricité.

D'autres encore (Reysset, 1995, p. 10) ont fait une classification selon :

- la configuration ludique,
- la distribution,

- la stratégie,
- le comportement,
- les références socio-historiques,
- le déterminisme de positionnement,
- les choix ludiques,
- l'importance du trait,
- le temps.

Les jeux selon leur fonction, peuvent donc se classer de multiples manières.

Faire un inventaire exhaustif des jeux de langue est une entreprise impossible, et pour cause: toutes ces structures peuvent s'appliquer à plusieurs domaines particuliers. Il s'agit plutôt de montrer comment on peut fabriquer des jeux. Nous voudrions insister surtout sur les jeux de présentation et les jeux de révision. C'est en effet à ces moments-là qu'on se détache le plus des textes et des situations du manuel.

Selon Jean-Marc Cavé et Kathryn Tatarico (1993), un bon jeu peut avoir des avantages non négligeables sur certains exercices scolaires :

- Un bon jeu a des règles précises : l'élève qui y joue sait où il va, pourquoi et comment.
- Un bon jeu peut favoriser un emploi réaliste de la langue,
- Un bon jeu est en principe créatif, c'est-à-dire qu'il place l'élève en face d'un réel problème à résoudre,
- Un bon jeu doit mettre l'accent sur la communication en développant parallèlement dans la classe le sentiment d'appartenance à un groupe ainsi que la recherche de sa cohésion.
- Un bon jeu doit évoluer vers une individualisation et une autonomisation progressives de l'apprentissage.

Le choix est nécessaire car un certain nombre de jeux ne sont pas utilisables en didactique des langues dans la mesure où leurs objectifs diffèrent de ceux des autres disciplines. Jouer à un jeu «game » corporel et collectif, tel que le basket par exemple, a comme objectif principal le développement de la condition physique du joueur (sans oublier pour autant le plaisir, la convivialité, la compétition...), alors que pour la didactique le but d'un jeu est d'apprendre tout en s'amusant. C'est d'ailleurs pourquoi certains jeux ne peuvent être joués en didactique.

Par ailleurs, la conception des jeux en D.L.E peut emprunter des éléments de la théorie réitérative de J. Schiller (1984) qui pense que « le jeu sert à la répétition d'éléments structurants de la vie individuelle et de la culture collective ». Elle peut aussi s'inspirer de la théorie éducative de K. Groos (1981) qui présente le jeu comme « une activité préparatoire de l'enfant à la vie adulte et donc comme un facteur d'appropriation rituelle de culture ». Selon Reysset, (1995), dans cette conception, on considère le jeu comme une activité préparatoire de l'apprenant d'une langue étrangère à l'expression et à la compréhension de la langue-cible, en faisant appel à la répétition d'éléments structurants de la vie individuelle et de la culture collective.

Pour qu'un jeu soit profitable pédagogiquement et linguistiquement, il est nécessaire que les apprenants aient un minimum l'habitude de ce jeu, quel qu'il soit. Enfin, plus le jeu contient de « moteurs », plus il est utile pédagogiquement et linguistiquement. Plus il y a de mélange de types de jeux, plus les élèves ont de chances de « se prendre

au jeu ». La difficulté réside donc dans la motivation des élèves. Il faut s'adapter le plus possible aux apprenants (goûts, niveau, besoins *etc*.). Quand ils connaissent bien un jeu, ils ont envie de gagner et donc de parler. Cette motivation leur permet d'apprendre plus naturellement et de comprendre intuitivement la mécanique de la langue.

A priori le jeu semble favoriser l'apprentissage des langues étrangères mais aussi de la vie. Il permet à l'apprenant de développer son aisance à l'oral, son imagination, d'utiliser certaines structures linguistiques et d'apprendre de nouveaux mots de vocabulaire en s'amusant. Il le prépare donc à l'usage réel de la langue étrangère dans la vie quotidienne en lui faisant expérimenter ses multiples facettes.

Quelle est la place aujourd'hui des études contrastives en didactique des langues étrangères

Cécile Desoutter
Université de Rouen

La comparaison interlangue occupe un rôle centr[2]al dans la linguistique moderne. Des chercheurs appartenant à des époques et à des courants divers ont proposé différents moyens de comprendre et d'utiliser la comparaison.

Centrée au début du 19e siècle sur l'analyse des rapports de parenté entre langues dans une perspective historique, l'approche comparatiste s'est ouverte au milieu du 20e siècle à la notion d'analyse contrastive, mettant en évidence les éléments non coïncidents entre langues dans un but essentiellement didactique. L'approche contrastive, née du structuralisme et du behaviorisme américain, analyse le recours à la langue première dans l'apprentissage des langues secondes ou étrangères sous l'angle des notions de «transferts» et «d'interférences». Centrée dans un premier temps sur les divergences, elle s'est, par la suite, orientée vers une autre approche de la comparaison à des fins didactiques, celle qui se base d'abord sur les universaux langagiers et sur les convergences entre langues avant d'en explorer les différences.

Dans les lignes qui suivent, nous présenterons en premier lieu les principes de l'analyse contrastive classique et les critiques qu'elle a suscitées avant d'explorer les nouvelles directions qu'elle prend, en particulier dans le cadre de la didactique des langues voisines.

I. L'analyse contrastive classique et la didactique des langues: bref historique

L'analyse contrastive est une branche de la linguistique appliquée qui s'est surtout développée au milieu du 20e siècle aux Etats–Unis. Dans son ouvrage *Linguistics across culture* (1957), Robert Lado affirme pour la première fois l'exigence d'effectuer une analyse comparative dans un but didactique. Linguiste fort d'une solide expérience de l'enseignement des langues étrangères, il part du principe que:

The student who comes in contact with a forein language will find some features of it quite easy and others extremely difficult . Those elements that are similar to his native language will be simple for him, and those that are different will be difficult.

et il considère que

We can predict and describe the patterns that will cause difficulty in learning, and those that will not cause difficulty , by comparing systematically the language and culture to be learned with the native language and culture of the student[1].

En substance, la thèse de Lado repose sur trois postulats rappelés par Giacobbe (1990 : 116):

- l'usage d'une langue dépend fondamentalement du système d'habitudes langagières que le sujet développe depuis son enfance. Apprendre une nouvelle langue exige donc de développer de nouvelles habitudes.
- puisque dans les productions des apprenants apparaissent de nombreuses erreurs que l'on peut identifier comme des formes appartenant à la langue première, c'est qu'il existe un phénomène de *transfert*.
- si la similitude entre deux langues aide à l'apprentissage, les différences vont au contraire créer des difficultés puisqu'elles seront sources d'*interférences*.

Sa solution est donc de procéder à une comparaison « *terme à terme , rigoureuse et systématique* de deux langues données, à tous les niveaux (phonologique, morpho-syntaxique et éventuellement sémantique), pour mettre en évidence leurs différences et permettre ainsi – dans un second temps (la linguistique contrastive ne se substitue pas à la didactique des langues)- l'élaboration de méthodes d'enseignement mieux appropriées aux difficultés spécifiques que rencontre une population scolaire donnée, dans l'apprentissage d'une langue étrangère» (Galisson, Coste 1979 : 125).

Selon les principes de l'analyse contrastive, la progression pédagogique part certes d'une comparaison minutieuse entre langue source et langue cible, mais il n'est pas question de faire intervenir la langue première dans l'acte pédagogique. Elle n'a pas droit de cité dans le cours de langue étrangère puisque «l'utilisation de la langue maternelle ou le rappel constant de celle-ci ne peut en effet que favoriser les interférences entre les deux systèmes» (Bouton : 1974).

Dans un article où elle retrace un bref historique de la comparaison interlinguistique, Pierini (1994 : 149) relève que l'intérêt des recherches de Lado est multiple. « En premier lieu, il a le grand mérite d'avoir saisi la possibilité d'exploiter la comparaison interlinguistique jusqu'alors considérée dans une optique théorique et descriptive. En deuxième lieu il a relancé les études comparatives en général, parce que ses travaux ont stimulé des recherches empiriques et une réflexion vaste et approfondie sur les buts, les procédures et les principes théoriques de l'analyse comparative. Enfin en reprenant le filon anthropologique présent dans le courant linguistique américain, il a souligné l'exigence de comparer non seulement les systèmes linguistiques , mais aussi les cultures, entendues comme systèmes de comportements structuraux partagés par un groupe social donné»[2]..

L'impulsion est donnée et pourtant l'application de l'analyse contrastive à l'apprentissage/enseignement des langues n'a pas concrétisé les espoirs suscités. De nombreux chercheurs vont en effet démontrer les insuffisances de l'approche.

II. Remise en question de l'analyse contrastive classique

1. Du principe de transfert/interférences à la notion d'interlangue

On a reproché à Lado de focaliser l'analyse sur les différences entre langues et de ne pas rendre compte de la complexité et du dynamisme des processus d'apprentissage. Il a voulu à tout prix 'prévenir', aller au devant des difficultés, tout expliquer par la présence sous-jacente de la langue source, considérant «la faute comme une erreur à extirper» (Galisson, Coste, 1976: 125). Giacobbe estime que «l'amalgame entre une constatation linguistique et une explication psycholinguistique dérivée d'une conception behavioriste de l'activité langagière est responsable d'une confusion qui s'est installée dans les études sur le rôle de la langue première: l'identification entre influence de la langue première dans la construction de l'interlangue et une conception behavioriste du

langage (1990 : 116).

Nombre de didacticiens et de pédagogues de la DLE s'accordent aujourd'hui à reconnaître que les lapsus, les fautes et les erreurs sont les traces de stratégies d'apprentissage mises en oeuvre par l'apprenant et manifestent une systématicité qui n'est pas due exclusivement à l'interférence des langues antérieurement connues ou au mécanisme de l'analogie induit par la langue cible. En fait, l'apprenant médiatise et construit sa relation à la langue selon des stratégies et des étapes qui lui sont propres.

Les chercheurs ayant pris conscience de la complexité des processus qui constituent l'acte d'apprentissage vont donc remettre en cause la conception mécaniste de Lado. L'importance du phénomène de transfert ne sera pas totalement niée, mais on considèrera que tout n'est pas transférable et que la transférabilité peut varier d'un apprenant à l'autre. Pour Kellerman en particulier, c'est l'apprenant, en construisant son interlangue, qui doit traiter autant de données saisies dans la langue cible que celles qui proviennent de sa langue première[3]. De son côté, Giacobbe (1990 : 123) juge « *fondamental* le recours à la langue première en ce sens qu'il est un des fondements du nouveau système que construit l'apprenant» mais il ne se donne pas pour objectif d'expliquer pourquoi une forme est transférée et pas une autre. Son point de départ est l'activité de l'apprenant en tant que locuteur. Il cherche à expliquer les raisons qui poussent le sujet à avoir recours à sa langue première pour construire l'interlangue et produire son discours.

2. Les difficultés du recours aux études contrastives

Les chercheurs vont donc s'éloigner de l'analyse contrastive classique pour lui faire assumer une fonction plus descriptive que prédictive: on ne lui demandera plus de vouloir tout expliquer. Il n'empêche que, même dans ces conditions, des problèmes d'application pratique se posent si l'on veut mettre les études contrastives au service de la DLE.

La difficulté tient tout d'abord à la nature des publics apprenants, enseignants, chercheurs ou méthodologues. Alors que les méthodologies directe ou audio-orale préconisaient d'éviter, dans la pratique pédagogique, toute référence à la langue maternelle et proposaient des outils pédagogiques «universels», l'analyse contrastive a au contraire stimulé la production de méthodes avec des versions adaptées localement. Toutefois, L. Dabène remarque «qu'il est difficile, voire impossible, de tenir compte de la langue de départ lorsque les publics sont linguistiquement hétérogènes (ce qui est de plus en plus le cas) ou lorsque les chercheurs en didactique ou les concepteurs de méthodes sont des natifs (ce qui a été souvent le cas)» (1996 : 394).

La situation n'est pas moins complexe si l'on se réfère aux études contrastives disponibles. Après s'être dégagée d'un objectif exclusivement didactique, l'analyse contrastive a donné lieu à de nombreux travaux dans diverses combinaisons de langues et sur bien des aspects de ces langues. Mais la validité théorique des études contrastives n'est pas nécessairement proportionnelle à leur utilité didactique: le niveau d'abstraction est souvent tel qu'il rend impossible une application dans la pratique d'enseignement (Calvi : 166) .

Cela ne signifie toutefois pas que les études contrastives n'ont pas leur place dans la DLE. Ainsi, Willems (1997), parmi d'autres, estime qu'une connaissance - pour le moins chez l'enseignant – des convergences et différences essentielles sur le plan grammatical et lexical entre la langue maternelle de l'apprenant et les langues à enseigner ne peut qu'être profitable[4]. Cependant, après avoir souligné l'importance de disposer de données contrastives fiables et exhaustives, il s'étonne que de tels outils de base n'existent pas pour la plupart des langues européennes : «Lors de l'établissement d'une grammaire contrastive néerlandais /français /anglais, nous avons été particulièrement frappés par le caractère peu systématique et peu complet des analyses contrastives existantes,

même pour les'grandes langues' « Pour citer un autre exemple, nous évoquerons le cas du couple italien-français qui est au centre de notre pratique. Les chercheurs italiens se sont manifestés assez tard dans le domaine de la contrastive, ce que l'on impute en général au poids de la tradition littéraire qui a quelque peu freiné les vocations linguistiques. C'est surtout vers le milieu des années 80, avec la création d'un *Centro di documenzione e di ricerca per la didattica della lingua francese nell'Università italiana* (*Do.Ri.F)* regroupant des linguistes et des praticiens de l'enseignement du français, qu'ont été publiées un certain nombre d'études contrastives. Dans un bilan de 13 ans d'études de linguistique française en Italie, Costa (1998) constate d'abord que les travaux de contrastive ne s'intéressent en général qu'à deux langues (le couple italien - français est un ménage à deux) et, presque toujours dans le sens italien vers français. Il remarque ensuite que si la variété des études contrastives semble suggérer que tout est comparable, il n'en demeure pas moins qu'il y a des secteurs privilégiés de l'investigation: en particulier la grammaire.

La situation présentée ici pour le binôme italien-français n'a rien de rare : dans presque toutes les combinaisons de langues, les différentes disciplines de la linguistique –phonétique/phonologie, syntaxe, lexique, sémantique, pragmatique- ont très inégalement fait l'objet de recherches contrastives. L. Dabène (1999) remarque que, s'il s'est avéré relativement facile de comparer les différents systèmes phonético-phonologiques et d'élaborer des exercices adaptés aux couples de langues concernés, tout devient plus difficile lorsqu'on aborde les autres niveaux. Citant Pottier[5], elle relève que le «problème fondamental tient au fait que les langues ne font pas les mêmes choix de signifiants: ce que l'une exprime par la voie grammaticale est véhiculé par une autre grâce à des moyens tactiques ou intonatifs».

Les uns et les autres s'entendent donc sur le fait que la démarche contrastive ne peut être opérationnelle que si elle est effectuée à tous les niveaux de la réalisation linguistique. Pour Arcaini (1989 : 2) cela constitue une tâche ardue car elle ne peut se limiter à une étude, nécessaire mais insuffisante, des propriétés morpho-syntaxiques formelles, des similitudes et décalages lexicaux d'où seraient exclues les opérations discursives et énonciatives. «La description linguistique doit se faire à partir des données qui englobent les mécanismes de production-réception, en fonction des circonstances». C'est dans cette orientation que doit aller la recherche qu'il se propose d'appeler *analyse comparative*.

Pour sa part, Péry-Woodley dans ses travaux sur l'analyse de productions écrites d'apprenants constate qu' «il existe peu d'études en didactiques de l'écrit qui adoptent une démarche comparative ou contrastive et encore moins dans ce qu'on a appelé l'écrit-*parole*» (1996: 36). Après avoir présenté les travaux récents en pragmatique contrastive, en rhétorique contrastive et en linguistique du texte contrastive, elle regrette qu'il existe peu d'analyses approfondies et systématiques et conseille aux chercheurs de se mettre à leurs corpus….

III. Un regain d'intérêt pour les études contrastives

Il est nécessaire que la linguistique contrastive et la didactique des langues soient distinguées clairement. Comme nous le disions précédemment l'analyse contrastive se limite à fournir des informations d'importance didactique, c'est ensuite aux didacticiens des langues d'en tirer les conclusions. Pour illustrer la place qu'occupent actuellement les études contrastives dans la DLE, nous prendrons l'exemple des langues parentes et en particulier des situations didactiques qui combinent l'espagnol, l'italien ou le français.

3. La didactique des langues voisines

a. Quel type de transferts entre les langues voisines?

Lado estimait que la similitude entre langues favorisait leur apprentissage, contribuant ainsi à développer une conception peut-être un peu rapide et simpliste de «langues voisines, langues faciles».

Effectivement, les rapports de similitude entre langues jouent un rôle déterminant dans les phénomènes de transfert/interférences mais pas toujours dans le sens où l'on voudrait le croire. D'abord parce que comme le fait remarquer Péry-Woodley (1996 : 49) à propos des schémas d'organisation rhétorique de Kaplan[6], «les lecteurs de langues romanes rejetteront peut-être les généralisations les concernant : les ressemblances sur le plan du système de la langue n'entraînent pas nécessairement des ressemblances sur le plan de l'organisation des textes, où interviennent les traditions culturelles» (ex. la dissertation française).[7] D'où l'importance, même pour des langues proches, de considérer l'analyse contrastive dans une perspective qu'Arcaini appelle « système de comparaison culturelle» (Arcaini 1989 : 26)[8] .

Hédiard (1989 : 225) relève pour sa part que l'impression de familiarité qui se dégage d'une langue voisine, si elle peut aider l'apprentissage dans sa phase initiale, empêcherait l'apprenant de prendre conscience de la distance qui sépare les deux systèmes linguistiques. Elle remarque que le rôle du transfert évolue avec le développement même de l'interlangue: en début d'apprentissage, celui qui étudie une langue voisine[9] a l'illusion de pouvoir «se débrouiller» et il risque de se contenter de cette compétence minimale, qui n'est en fait qu'un prolongement de sa langue maternelle. Citant L.Dabène[10], elle insiste sur les effets négatifs d'une apparente similitude : «à force de tâtonnements successifs et d'échecs qui les ont instruits, les étudiants très avancés, sont arrivés à une attitude de méfiance vis à vis du transfert et dans un cas de choix entre deux lexèmes , ils choisissent presque toujours le lexème le plus éloigné du français. Pour traduire le mot français 'commencer', ils préfèreront 'empezar» à 'comenzar' jugé suspect.» (L.Dabène 1975 : 55)

C'est donc bien par une démarche réflexive que l'apprenant peut tirer parti pleinement de la proximité interlinguistique et qu'il lui faut, comme le note Maspéri[11], «apprendre à repérer et filtrer les similitudes entre les sèmes et au-delà des sèmes….» (1996 : 491). Il ne s'agit alors plus, ainsi que le préconisait Lado, d'éviter la langue maternelle dans l'acte didactique mais au contraire de la poser comme objet de comparaison avec la langue d'apprentissage.

b) Le recours à l'approche contrastive

Pour Calvi[12] le recours explicite à la langue première et à la comparaison peut se faire à divers moments (1995 : 166-171). Elle cite d'abord l'utilité des études contrastives dans la conception d'un manuel de langue puisque c'est sur la base de ces études qu'il est possible de structurer un cours de langue étrangère. Cet avis semble partagé par les éditeurs italiens de manuels de FLE qui publient de plus en plus régulièrement des versions adaptées des principales méthodes françaises, avec une partie contrastive où l'approche est essentiellement grammaticale et parfois lexicale.[13]

Calvi aborde ensuite la phase préparatoire de l'acte didactique où les études contrastives devraient permettre aux enseignants de mieux organiser la progression dans l'enseignement/apprentissage. Roos[14] , reprenant une expression de Dordevic, appelle cela le principe de la graduation (*the principle of grading*). Grâce à celui-ci, le contenu retenu est mis en séquence (*seqencing*) dans l'ordre optimal pour l'enseignement (1991: 52).

L'intérêt de l'approche contrastive se relève encore au moment même de la leçon

(dans la phase explicative, dans la phase de correction, pour répondre aux questions des étudiants…). Hédiard (1989: 228) préconise de renoncer au «tout communicatif» pour réintroduire dès le début de l'apprentissage le critère de correction linguistique. Elle propose ainsi de revaloriser la grammaire explicite dont le rôle sera de mettre en relation contrastive les deux langues.

Enfin l'approche contrastive peut se révéler utile dans la phase de contrôle/évaluation. Ainsi, Calvi considère comme Hédiard que la traduction d'énoncés dont la structure diffère d'une langue à l'autre est essentielle pour vérifier la compréhension mais aussi pour stimuler des réflexions de type inductif. Selon Calvi, ces trois pivots (pendant, avant et après l'acte didactique) de l'approche contrastive peuvent d'ailleurs convenir à toutes les options méthodologiques. Si l'on se base sur une démarche inductive, l'analyse contrastive sera utilisée surtout comme technique pour sélectionner du matériel et établir une progression d'enseignement; si au contraire la démarche privilégie la déduction, on donnera plus de poids aux explications contrastives et aux exercices de traduction.

Nous ajouterons à toutes ces réflexions qu'il convient de ne pas se limiter à envisager le rapport contrastif entre langue première et langue cible, mais de tenir en outre compte - lorsque l'enseignant en a les moyens- des autres langues précédemment étudiées ou connues des apprenants. C'est d'ailleurs précisément à l'aspect du plurilinguisme que nous allons à présent nous intéresser .

4. L'intercompréhension des langues voisines

Si l'on réfléchit en terme de production langagière, les considérations citées plus haut qui exhortent à la prudence en matière de proximité des langues sont fondées. Mais n'est-ce pas se placer dans une perspective maximaliste de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères? Tout apprenant a-t-il comme but de maîtriser parfaitement la /les langue(s) étrangère(s) qu'il entreprend d'étudier ? Dans certains cas la perspective réaliste peut fort bien amener à se contenter de maîtrise partielle ou rapprochée. Comme l'a fait remarquer L.Dabène[15], si l'on se fixe pour objectif un apprentissage par compétences dissociées, en débutant par la compréhension écrite, le processus de transfert véhiculé par la proximité des deux codes est susceptible de devenir un atout majeur pour une entrée accélérée et gratifiante dans la langue cible, à condition qu'il soit dûment supporté par la réflexion métacognitive du lecteur/apprenant. Dans ce cas, plutôt que de s'intéresser aux différences, il s'agit de s'appuyer sur les ressemblances pour faciliter la première approche d'une ou de plusieurs langues étrangères. Dans les pays scandinaves, le principe de l'intercommunicabilité entre danois, suédois et norvégien existe depuis longtemps déjà et les programmes scolaires proposent une approche de la langue des deux voisins dans une optique d'intercompréhension. C'est une stratégie de ce type, mais en direction du plurilinguisme roman, que proposent les programmes Galatea[16] ou EuRom4[17] subventionnés par la Commission européenne au titre des programmes Socrates-Lingua. Dans l'expérience EuRom4 on a cherché à distinguer (à partir d'articles de journaux dans quatre langues) «ce qui fait difficulté et ce qui, tout en étant différent dans les quatre cas, 'passe' très facilement d'une langue à l'autre» (Blanche-Benveniste, Valli 1997 : 34). Dans le programme Galatea, la recherche s'articule en trois étapes: recueil et analyse de processus, stratégies empiriques de construction du sens et étude des représentations des langues et de leur apprentissage; analyse contrastive dans le but de dresser l'inventaire des obstacles linguistiques à la compréhension; élaboration de documents didactiques (Degache, 1997). Dans un cas comme dans l'autre un didacticiel a été conçu dont l'objectif est de faire parvenir un débutant ou quasi-débutant à un premier niveau de compétence en le mettant en situation de résoudre des problèmes de compréhension. Les résultats obtenus sont, selon Blanche-Benveniste (1995:141), tout à fait encourageants même si les programmes sont limités tant pour ce qui concerne le public visé que le domaine d'exercice et le type de compétences visées

Les promoteurs des programmes que nous venons de décrire se défendent de n'être qu'une simple entreprise de linguistes qui chercheraient à réactualiser la perspective contrastive sous diverses formes (grammaire comparative, étymologie, invariants sémantiques…). Dans leur esprit, le courant qui porte l'intercompréhension correspond à des considérations plus pragmatiques. Celles-ci tiennent compte, comme nous l'avons vu, de l'analyse des résultats obtenus depuis une quinzaine d'années en matière d'apprentissage des langues étrangères, mais elles ont aussi pour origine les enjeux concrets d'une politique linguistique européenne.[18] L'analyse contrastive, lorsqu'elle incite l'apprenant à s'appuyer sur une proximité conscientisée pour explorer la ou les langues inconnues, produit un effet boule de neige. Elle lui permet de progresser dans la transparence d'un idiome étranger et, dans un même mouvement, elle élargit sa vision à d'autres langues; enfin elle l'éclaire aussi sur sa langue maternelle, l'obligeant à revisiter des pans entiers qui étaient jusqu'alors dissimulés (origine du vocabulaire, évolution de la langue, glissements sémantiques, emprunts, spécificités grammaticales) (Dabène 1996, Degache 1997).

Nous pouvons d'ailleurs déborder du cas des langues romanes pour aborder de façon plus générale la place des études contrastives dans la perspective plurilingue de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

1. Langue maternelle et approche plurilingue de l'apprentissage/ enseignement des langues

Castellotti (2001) relève que l'analyse contrastive dans sa version initiale a permis que s'installe durablement chez les enseignants le «mythe du tout L2» ou le «tabou de la L1». Si aujourd'hui le recours à la langue maternelle (en situation monolingue) ne semble plus exclu des cours de langue étrangère, le rôle et les fonctions qu'elle y remplit restent à éclaircir. L'une des rares possibilités d'emploi de la langue première, légitimée par l'institution scolaire, est celle de l'explication ou du commentaire métalinguistique. Mais, dans la pratique, à côté de cet usage «acceptable», la langue maternelle est souvent utilisée par les enseignants afin d'assurer la régulation des activités et de la parole et par les apprenants pour communiquer entre eux. L'ensemble de ces éléments fait postuler l'existence d'une classe de langue fonctionnant «comme une communauté diglossique spécifique où deux discours, à finalité complémentaire, se construisent en s'imbriquant dans les deux langues». On a alors tout intérêt à didactiser l'alternance, c'est-à-dire à «valoriser les stratégies alternatives qui permettent de faire évoluer la classe de langue vers un espace effectivement plurilingue où les marques transcodiques ne relèvent plus d'effets de compensation mais deviennent les indices d'un parler bilingue en devenir» (Castellotti 2001:19).

Ce parler bilingue peut par ailleurs devenir plurilingue lorsqu'on observe, par exemple, qu'»un hispanophone apprenant le français mobilise des stratégies de passage par l'anglais, alors que la proximité linguistique entre langues romanes pourrait induire des translations – même hasardeuses - plus directes». Le cas rapporté par Coste (2001: 194) n'est pas isolé et nous le rencontrons également très souvent chez les italophones apprenant le français. On peut alors se demander ce qui déclenche cette stratégie. Faut-il y voir le caractère d'hyper-centralité de l'anglais et son rôle d'étalon des langues étrangères, de référence obligée ? Ou est-ce, comme nous l'avons indiqué plus haut, l'attitude de méfiance de l'apprenant vis à vis du transfert dans le cas de deux langues voisines, qui le pousse –consciemment ou non - à recourir à une troisième ? Quoi qu'il en soit, une telle situation de mobilisation des compétences en L2 dans le cadre de l'apprentissage d'une L3 de la part d'un locuteur L1, amène à relativiser le rôle traditionnellement dévolu à la langue maternelle. Dans la mise en oeuvre d'une compétence plurilingue, les rôles de soutien, de référence ou de ressource peuvent en effet, en fonction des besoins et des circonstances, être remplis non seulement par la langue première mais aussi par une ou plusieurs langues étrangères plus ou moins bien maîtrisées. Ces observations élargissent considérablement le champ de l'analyse

contrastive et devraient stimuler des études plurilingues qui, nous l'avons déjà signalé, sont plutôt rares.

Beaucoup de chemins mènent à la connaissance d'une langue étrangère et tous méritent d'être explorés. Les avancées dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères reposent, entre autres, sur le dialogue entre la linguistique théorique et la didactique des langues, c'est-à-dire, pour ce qui nous concerne ici, entre les théoriciens de l'analyse contrastive et les praticiens de l'enseignement des langues. L'apport des études contrastives à la DLE semble ne plus laisser de doutes et les recherches dans de nouvelles directions comme la pragmatique et la rhétorique contrastives[19], la prise de conscience du relativisme culturel[20] ou la prise en compte des différents substrats dialectaux[21] laissent entrevoir de nouvelles et intéressantes possibilités d'exploitation pratique.

Nous avons noté l'intérêt que peut représenter l'analyse contrastive plurilingue. Dans une perspective plus globalisante encore, on peut aussi estimer avec Roulet qu'il est temps d'exploiter les propriétés communes des langues et de reconnaître l'apport de certaines formes de réflexion métalinguistique pour développer une didactique intégrée des langues maternelles et secondes (1995: 115). «Il s'agit donc, en fait, de passer d'une approche purement linguistique à une approche psycholinguistique de la contrastivité , en plaçant au centre des réflexions non seulement les règles de fonctionnement des systèmes mais aussi et surtout les stratégies d'exploration interlinguistiques» (L.Dabène 1996 :399).

Bibliographie

- Arcaini E. (1989) "Introduction au Colloque international de Linguistique comparative", *Studi di linguistica teorica e applicata*, Anno XXIII, numero 1 e 2, p.9-14

- Arcaini E. (1989)" L'analyse comparative: du signe au texte " in *Studi di linguistica teorica e applicata*, Anno XXIII, p.15-28

- Billiez J. (1999), "Langue de soi, langues voisines: représentations entrecroisées", *ELA* 104, oct.-déc., 401-420

- Blanche-Benveniste C. (2000), "De l'intérêt des approches contrastives» in Actualités de l'enseignement bilingue, *Le Français dans le monde-Recherche et Applications*, 95-97

- Blanche-Benveniste C., Valli A. (1997), "L'intercompréhension: le cas des langues romanes*», Le Français dans le monde-Recherche et Applications*, 33-37

- Blanche-Benveniste C. (1995) , "Le projet EuRom4" , *Comprendre les langues, aujourd'hui*. Paris, LaTLV éditeur, Collection paroles&actes

- Bouton, C. P. (1974) *Acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Klincksiek

- Calvi M.-V. (1995) *Didattica di lingue affini, spagnolo e italiano*, Milano , Guerini Scientifica

- Cambiaghi Bona (1989) "Les vrais amis dans la didactique d'une langue de spécialité*», Studi italiani di lingusitica teorica e applicata* , anno XVIII, 1989, numero 1-2, 241-245

- Castellotti V. (2001) " Pour une perspective plurilingue sur l'apprentissage et l'enseignement des langues» in Castellotti V. (dir) (2001) *D'une langue à l'autre : pratiques et représentations*, Rouen, PUR N° 308 Collection Dyalang , 9-37

- Costa G.(1998) "Analisi di linguistica francese in Italia: analisi contrastiva",

Atti del convegno *Studi di linguistica francese in Italia 1969-1996* Milano 1997 , Brescia, ed. La Sucola

- Coste D. (2001) " De plus d'une langue à d'autres langues encore. Penser les compétences plurilingues» in Castellotti V. (dir) (2001) op. cit. , 191-202
- Dabène L. (1975) "Pour une didactique des langues voisines " *Langages* 39
- Dabène L., Degache C. (1996) "Comprendre les langues voisines" *ELA* 104, oct.-déc.
- Dabène L., (1996) "Pour une contrastivité revisitée", in Comprendre les langues voisines *ELA* 104, oct.-déc., 393-400
- Degache C. (1997) "Développer l'intercompréhension dans l'espace linguistique roman: le programme Galatea/Socrates», Assises de l'enseignement du et en français, séminaire de Lyon 23-25 sept 1997, Aupelf-Uref (consulté sur internet (http://www.u-grenoble3.fr/galatea/dc97a.htm)
- Galisson R., Coste D. (1979) Dictionnaire de didactique des langues, Paris, Hachette
- Giacobbe J. (1990) "Le recours à la langue étrangère" in Goanac'h D. Acquisition et utilisation d'une langue étrangère , *Le français dans le monde-Recherches et application* p.115-123
- Hédiard M. (1989), "Langues voisines, langues faciles?" in Arcaini et al. (dir) Analisi comparativa francese/italian., *Ricerca linguistica insegnamento delle lingue, Atti del 1° Convegno internazionale del Do.Ri.F-Università*. Marina di Grossetto- 6,7,8 ottobre 1988, Padova, Liviana Editrice, 225-231
- Lado R. (1957) *Linguistic accross cultures*, Ann Arbor, University of Michigan Press
- Masperi M. (1996) "Quelques réflexions autour du rôle de la parenté lingusitique dans une approche de la compréhension écrite de l'italien par des francophones débutants» in Comprendre les langues voisines , *ELA* N° 104 p.491-502
- Pétard J., Moirand S.(1992) *Discours et enseignement du français*, Paris, Hachette références.
- Péry-Woodley M.-P.(1996) *Les écrits dans l'apprentissage,* Paris, Hachette références.
- Pierini P. (1994) "Sulla comparazione interlinguistica: dai comparatisti a Lado" , in *Studi italiani di linguistica teorica e applicata*, Anno XXIII, Numero 3, 141-154
- Roulet E.(1995) "Peut-on intégrer l'enseignement-apprentissage décalé de plusieurs langues? *ELA* N° 98
- Roos E. (1991) , "L'apport de l'analyse contrastive», *Le français dans le monde* 238, 44-52
- Scampa P., Bourry F (1992) "L'enseignement du français écrit aux Italiens: pour une stratégie bilingue complémentaire» in *Studi italiani di linguistica teorica e applicata*, Anno XXI, 155-167
- Sanders C. (1996) "Regards anglo-saxons sur les registres et les genres discursifs", Le discours: enjeux et perpectives», *Le Français dans le monde*, 46-54
- Slodzian M. (1997) "Quels outils pour l'apprentissage de la compréhension multilingue?» in L'intercompréhension: le cas des langues romanes . *Le Français*

dans le monde-Recherche et Applications, 14-24

- Véronique D. (2000) "Recherches sur l'apprentissage des langues étrangères: friches et chantiers en didactique des langues étrangères» in Didactique des langues étrangères et recherches sur l'acquisition, ELA N° 120 p.405-417

- Willems D. (1997) *Approche contrastive et compréhension multilingue : de la théorie à la pratique* - Colloque des 10 et 11 Mars 1997 Université de Gand, Belgique- Résumé publié sur internet.

Notes

[1] Cité par Pierini, 142

[2] Traduit par nos soins

[3] Cité par Giacobbe (1990 : 119) et par Hédiard (1989 : 226)

[4] Il estime que cette connaissance peut être profitable sur trois plans : (1) elle favorise l'établissement d'un modèle grammatical commun et d'une terminologie uniforme ; (2) elle permet une exploitation plus efficace de la compétence en langue maternelle dans l'apprentissage des langues étrangères ; (3) elle permet de mesurer les points de ressemblance et facilite l'identification précise des zones problématiques.

[5] Pottier B. (1971) «La typologie linguistique et l'analyse contrastive» in Le Français dans le monde , 81

[6] Kaplan R.B. (1996) «Cultural thought patterns in intercultural education» in Language learning

[7] Nous avons pour notre part comparé les annonces classées d'offres d'emploi publiées dans la presse italienne et dans la presse française aboutissant à la conclusion que la proximité des deux langues n'entraînait pas une stricte ressemblance dans la mise en texte de ce type de message. (Desoutter, «Lectures actives en français des affaires: une approche contrastive» in, Didattica delle lingue di specialità, C. Taylor – 1999 : 51-61, Edizioni Universitari di Trieste)

[8] «C'est donc un système de comparaison culturelle au sens profond du terme qu'il faut réaliser pour assurer à l'apprentissage des langues un fond linguistique adéquat et conforme aux conditions d'utilisation de la langue entendue comme 'lecture' et comme production».

[9] Hédiard observe le cas d'apprenants italophones qui ont pour langue cible le français.

[10] Dabène observe le cas d'apprenants francophones qui ont pour langue cible l'espagnol.

[11] Maspéri envisage le cas de francophones qui apprennent l'italien

[12] Calvi étudie le cas d'apprenants italophones qui ont pour langue cible l'espagnol

[13] Une rapide lecture des éditions italiennes des derniers manuels de FLE proposés par CLE International (Campus), Hachette (Forum , Reflets, Grammaire pratique du français), Didier (Studio) nous a permis de constater que l'apport des auteurs italiens à la version originale est surtout d'ordre grammatical. Le livre de l'élève de la version italienne est en général tout à fait identique à celui de la version française, tandis que le cahier d'exercices est enrichi «de fiches grammaticales conçues spécialement pour les lycéens italiens dans une perspective contrastive» (Campus 1, CLE International/CIDEB, 2002 : 2) . L'éditeur Petrini (qui adapte les ouvrages d'Hachette), insiste quant à lui, sur les différences entre français et italien «pour éviter les erreurs dues à l'interférence» (Catalogo Petrini Editore 2002). Il enrichit ainsi les cahiers d'activités d' une présentation approfondie (en italien) des structures morpho-syntaxiques et multiplie les activités grammaticales et lexicales à visée contrastive.

[14] Roos étudie le cas d'apprenants gremonophones qui ont pour langue cible l'anglais

[15] Citée par Masperi (1996)

[16] Le programme Galatea a été mis en oeuvre en 1992 par le Centre de didactique des langues de l'université Stendhal à Grenoble sous la direction de Louise Dabène en collaboration avec des universités espagnoles (U. Complutense de Madrid et U. Autònoma de Barcelone), portugaise (Aveiro) et italienne (Rome, association DoRiF) et des chercheurs d'autres universités françaises (Paris VIII et Lyon II) . Les langues concernées sont le français, l'espagnol, l'italien et le portugais.

[17] L'expérience EuRom4 a été montée par des linguistes appartenant aux universités de Salamanque, Aix-en-Provence, Rome et Lisbonne pour la compréhension orale et écrite de l'espagnol, du français, de l'italien et du portugais . Elle a débouché sur la production du CD-Rom EuRom4.

[18] Les auteurs se réfèrent à la possibilité de préserver la diversité du patrimoine linguistique en facilitant par exemple la compréhension mutuelle entre locuteurs du Sud de l'Europe

[19] cf. les recherches sur l'apport des études contrastives dans la didactique des langues de spécialité (ex: Connor U. (1998) Contrastive Rethoric. Cross- Cultural Aspects of Second -Language Writing, Cambridge, Cambridge University Press ou Garzone G. «Il testo scritto nella didattica delle lingue straniere per la comunicazione d'impresa. Osservazioni di retorica contrastiva» Garzone G. (dir.) (2000) Quale curriculum per l'azienda? , Bologna, CLUEB .

[20] Nous pensons pour ce qui concerne les recherches effectuées en Italie aux travaux de Levy-Mongelli D.: «De l'analyse contrastive à l'analyse comparative des langues-cultures proches : ruptures et continuité» cité dans Studi di linguistica francese in Italia 1960-1996. Ed. La Scuola, Brescia, 1998.

[21] Citons par exemple pour ce qui concerne

le lexique: le Dictionnaire L' anglais par l'alsacien de Paul Adolf présenté dans «Linguistique contrastive et didactique de l'anglais en milieu dialectal alsacien» in Nouveaux Cahiers d'allemand , revue de linguistique et didactique - Nancy , n°17 / 1 mars 1999,

la phonétique: les études réalisées en Italie sur la phonétique dialectale comme tremplin pour l'apprentissage d'une langue étrangère. (Etudes présentées au cours des XII Giornate di Studio del Gruppo di Fonetica Sperimentale , Macerata 13-15 dicembre 2001)



Analyse d’une publication récemment éditée

Analyse d’une publication récemment éditée

Une synthèse capitale de travaux récents en didactique des langues-cultures

Sous la direction de Paul Rivenc

Paul Rivenc (éd.), Apprentissage d’une langue étrangère/seconde.

3. *La méthodologie*, De Boeck, Collection « Pédagogies en développement », 2003.

Compte rendu par Raymond Renard
Directeur du Centre international de phonétique appliquée
Coordinateur de la chaire UNESCO en aménagement linguistique et didactique des langues

Les débuts du SGAV (structuro-global audio-visuel) remontent aux années 1950, avec ce qui apparut alors, avec *Voix et images de France*, comme une véritable révolution méthodologique dont l’efficacité fut vite reconnue à travers le monde entier, et qui engendra une quinzaine de méthodes d’apprentissage de diverses langues, de l’anglais au chinois ou au japonais, en passant par l’hébreu ou le néerlandais.

Durant des décennies, la méthodologie SGAV s’est confrontée à la pratique des classes. Ses concepteurs et ses adeptes, réunis en une Association internationale SGAV, se contentaient de livrer les résultats de leurs réflexions de deux en deux ans à l’occasion de Colloques internationaux (le XIIIe s’est tenu à Toulouse en 2002). Au IXe de ces Colloques, à Ottawa en 1991, Paul Rivenc le reconnaissait « Nous avons […] beaucoup plus agi qu’écrit, publié et diffusé davantage de cours et de matériels didactiques, que de traités ou études théoriques… ». C’est afin de mieux faire connaître le SGAV que, dès les années 80, les Editions CIPA (Mons-Belgique), d’abord avec Didier Erudition, ensuite seules, ont publié un certain nombre d’ouvrages sur la question.

Dès 2000, c’est l’éditeur De Boeck, dans sa collection « Pédagogies en développement », qui a entrepris la publication de 4 volumes substantiels consacrés à la problématique SGAV sous le titre général « Apprentissage d’une langue étrangère/seconde : 1. Parcours et procédures de construction du sens (M.-J. De Man-De Vriendt, éd.) 2. La phonétique verbo-tonale (R. Renard, éd., 2002) 3. La méthodologie (P. Rivenc, éd., 2003) 4. L’évaluation (G. Barbé, éd., prévu 2004).

Le volume dirigé par P. Rivenc, l’un des concepteurs avec P. Guberina de la méthodologie/problématique SGAV, réhabilite le concept de méthodologie en didactique des langues et des cultures (DDCL). Les décennies d’utilisation ambiguë d’un terme désignant à la fois approches et démarches de méthodes de langue et ensembles plus ou

moins concertés de propositions didactiques, suscitèrent par réaction une centration sur l'apprenant qui dégénéra en une apologie de la non-directivité pour aboutir, dans certains cas, à un vide, voire un désarroi méthodologique. L'ouvrage milite donc en faveur d'un retour à la méthodologie définie comme un ensemble souple et évolutif de recherches et de réflexions à bases scientifiques solides, sources d'inspiration de procédures pédagogiques validées par l'évaluation de pratiques de terrain.

La première partie justifie un retour dans une libre réflexion à plusieurs voix à propos, entre autres, des aléas de la notion et du terme «méthode» en didactique du FLE (D. Coste), de la nécessité du dialogue de la DDLC, science autonome et des sciences connexes, et d'une approche méthodologique centrée sur la culture (J. Cortès), des facteurs socio-environnementaux qui marquent les méthodologies (S. Borg), de la variabilité du traitement d'une même structure langagière selon la situation ou la tâche de laquelle elle est utilisée (observation de performances d'un patient aphonique) (J.-L. Nespoulous - Ch. Soum).

Vient ensuite la présentation de la problématique SGAV, dans une perspective historique qui montre comment au fil des années (50 ans!) le corpus méthodologique de référence s'est enrichi en intégrant les apports scientifiques pertinents et les nouvelles pratiques sur le terrain et en associant la continuité des acquis à une constante actualisation de contenus et de procédures.

La réflexion méthodologique SGAV préconise de prendre en compte toute la composante de la situation enseignement/apprentissage et l'ensemble des interactions. Toute focalisation sur un aspect doit être replacé dans le cadre de l'ensemble.

En fonction de conditions locales, les principes fondamentaux SGAV ont inspiré des démarches nouvelles. Celles-ci à leur tour ont généré des propositions didactiques enrichissant le corpus méthodologique global. Comme, par exemple, l'association de la pédagogie convergente (même approche méthodologique pour l'application de la correction et l'acquisition de savoirs et de savoir-faire en L1 et L2) et de la méthodologie différenciée.

La deuxième partie de cet ouvrage présente des recherches et des propositions concrètes inspirées par la problématique SGAV en fonction de visées méthodologiques, de différents domaines et des publics spécifiques.

L'adaptation d'un parcours général d'apprentissage est ponctuée de réflexions sur les choix difficiles mais motivés et cohérents que l'enseignant est obligé de faire (M.-M. Rivenc-Chiclet). L'approche globale des phénomènes linguistiques est susceptible de fonder un apprentissage d'une langue voisine en autonomie partielle (J. Courtillon). L'étude de la grammaire (S. De Vriendt) et celle du vocabulaire (P. Rivenc) sont associées dans une même démarche: la prise en compte de noyaux méthodologiques communs stables (contenus linguistiques et démarches pédagogiques) et la recherche de variations pertinentes en fonction des situations et des objectifs. À côté de l'apprentissage de la langue parlée, celui de l'écrit a désormais sa place: les styles de communication sont abordés en interaction et en complémentarité (M. Wambach - M.-M. Rivenc-Chiclet). Les jeunes enfants gagnent à être mis précocement en contact avec une L1 (enseignement du FLE au Japon), car les rythmes, la mimo-gestualité, l'expression affective sont sources de plaisirs (Cl. Roberge). Les professionnels apprenant une «langue de spécialité» peuvent être guidés par des simulations appropriées où naturellement apparaissent les actes de paroles à réaliser et les formes d'expression appropriées (N. Spanghero-Gaillard). De «nouveaux professeurs» (et de «nouveaux élèves») sont déjà présents dans les écoles européennes où deux langues sont véhicules communs de savoirs et moyens d'interaction (M.-J. De Man-De Vriendt). Les futurs enseignants de langue et de littérature étrangères approchent, dans leur formation, une matière précieuse susceptible d'une pluralité de lecture répondant à une pluralité de culture (J.-J. Pecassou).

Cet ouvrage met l'accent sur les interactions entre toutes les composantes des diverses situations pédagogiques. Tout en tenant compte de l'extrême mobilité des manifestations de surface, la réflexion méthodologique s'efforce de dégager en profondeur le noyau d'invariants, qui constitue une problématique de référence pour introduire de façon cohérente dans les pratiques, les innombrables variations qu'inspirent les démarches d'apprentissage.

On appréciera cette large réflexion à plusieurs voix venues d'horizons divers, présentée par certains de ceux qui pratiquent et conduisent une méthodologie SGAV, parfois depuis plusieurs années et pour des publics extrêmement variés, et dont le témoignage d'enseignants et de chercheurs associe très étroitement et en complémentarité la réflexion théorique et les pratiques de terrain. C'est en effet par le lien permanent théorie/applications/théorisation des pratiques que la méthodologie SGAV s'est transformée très tôt en une *problématique*, dont ce volume constitue un corpus fort appréciable.

Les 15 auteurs qui y ont constitué sont des enseignants-chercheurs, auteurs de cours, formateurs dans des universités, des laboratoires, des écoles de langues. Ils sont spécialisés dans des domaines aussi divers que l'ingénierie éducative, la didactologie des langues-cultures, histoire de la didactique du FLE, l'élaboration de procédures favorisant l'autonomie et l'apprentissage rapide, l'enseignement d'une langue seconde ou étrangère par immersion, les dysfonctionnements langagiers, la didactique du texte littéraire, la formation d'enseignants et de formateurs, l'apprentissage du langage écrit, celui de la langue de spécialité, la pédagogie convergente… Cette diversité n'empêche pas de saisir – bien au contraire, elle y contribue - une des caractéristiques essentielles du mouvement SGAV : sa forte cohérence.

Les étudiants et les enseignants confrontés, d'une façon générale, les uns à l'apprentissage, les autres à l'enseignement d'une langue étrangère seconde constituent le premier public visé par cet ouvrage. Ils se réjouiront certainement de trouver à la fin de chaque contribution une excellente bibliographie permettant à chaque fois d'approfondir le problème abordé.

Liste de publications éditées récentes dans le champ de la DLC

- Galisson Robert et Puren Christian. *La Formation en questions,* Clé International, Paris, 1999, 127 p.
- Rivenc Paul. *Pour aider à apprendre à communiquer dans une langue étrangère,* Didier Erudition, Paris, et Centre International de Phonétique Appliquée, Mons, 2000, 336 p.
- Omer Danielle, *Les Activités d'emprunt à l'école, la génération de textes scolaires en contexte roumain, études de cas,* Editions l'Harmattan, Paris et Editions Babel, Bucarest, 2001, 210 p.
- Margarito Mariagrazia et ali, *Oralité dans la parole et dans l'écriture (Oralita nella parola e nella scittura), Analyses linguistiques, valeurs symboliques et enjeux professionnels,* edizioni libreria cortina, Turin, 2001, 396 p.
- Borg Serge, *La notion de progression,* Didier, coll. Studio didactique, Paris, 2001, 176p.
- Cuq Jean-Pierre et Gruca Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde,* Presses Universitaires de Grenoble, 2002, 452 p.
- Yaiche Francis, *Photos-Expression,* Hachette français langue étrangère, Pratiques de classe, Paris, 2002, 128 p.

Revues Synergies Pays du réseau GERFLINT

- **Synergies Brésil n°1 :** coordination Serge Borg, *A la croisée des réformes méthodologique et curriculaire,* Sao Paulo et univ. de Santa Catarina, Florianopolis, 2001, 112p.
- **Synergies Brésil n°2 :** coordination Serge Borg, *Le métier de français en l'an 2000 : mutations et perspectives,* Sao Paulo et univ. de Santa Catarina, Florianopolis, 2001, 132 p.
- **Synergies Brésil spécial SEDIFRALE :** coordination Jean Paul Roumegas, Dario Pagel et Serge Borg, *Mondialisation et humanisme,* Sao Paulo et univ. De Santa Catarina, Florianopolis, 2001, 149 p.
- **Synergies Corée :** coordinationHan-Up Jang, *Pour un échange des expériences didactiques,* Ambassade de France en Corée, 2001, 136 p.
- **Synergies Russie n°1 :** coordination Joseph Sedrati, *Les mots et la culture,* Université d'Etat d'Omsk, 2001, 192 p.
- **Synergies Vietnam n°1 :** coordination Nguyen Huu Tho et Judith-Nina de Paula, *Panorama des Recherches vietnamiennes en DLC et en Sciences du Langage,* 2002, 127 p.
- **Synergies Pays Riverains de la Baltique n°1 :** coordination Laurent Pochat, *Actes du Colloque international organisé par le Centre Culturel de Tallinn, sous la direction scientifique de Jacques Cortès, Président du GERFLINT,* Tallinn, 2001, 225 p.
- **Synergies Brésil n°3 :** coordination Serge Borg, *Du français langue étrangère au français langue internationale,* Sao Paulo et univ.de Santa Catarina, Florianopolis, 2002, 157p.
- **Synergies Russie n°2 :** coordination Joseph Sedrati, *Le pouvoir des mots,* Université d'Etat d'Omsk, 2002, 208 p.
- **Synergies Brésil n°4 :** coordination José Carlos Chavez da Cunha, *Mélanges de didactique des langues,* Sao Paulo et univ de Santa Carina, Florianopolis, 2003, 123 p.
- **Synergies Pérou n°1 :** coordination Michèle Freland et Patrick Riba, *Langues nationales et langues internationales au Pérou et en France : plurilinguisme didactique,* Gerflint et Pontificia Catolica des Peru, Departamento de Educacion, Fondo editorial, Lima, 2003, 164 p.

Liste de publications éditées récentes dans le champ de la D.L.C.

Thèses de doctorat en DLC soutenues à l'Université de Rouen entre 1998 et 2003,

sous la direction de Jacques Cortès

Année 1998

- **Mme Pham Thi Thu Hang :** L'expression du temps en français et en vietnamien, Essai d'analyse contrastive et didactologique.
- **Huynh Thanh Trieu :** La complexité syntaxique du français.
- **Mme Nguyen Xuan Ngoc Huyen :** L'enseignement du sens étranger- Regard sur l'enseignement de la compréhension écrite à un public de futurs enseignants de français au Vietnam.

Année 1999

- **Fléchais Olivier :** Le français et l'afrikaans : etudes sociolinguistiques 1876-1994
- **Vi Van Dinh :** L'évaluation en didactique des langues étrangères, essai d'analyse d'un contexte vietnamien.
- **Mme Omer Danielle :** Les activités d'emprunt. Opérations de reprise et de (re)formulation dans la production d'un genre textuel en français langue 2 de compétence avancée. Domaine roumain.

Année 2000

- **Mme Phan Thi Tinh** : Grammaire des propositions temporelles en français et en vietnamien.
- **Ebrahim Al Balawi** : Les chances du français en Arabie Saoudite.
- **Mme Nguyen Thi Binh Minh** (en codirection avec Elisabeth Guimbretière) : Regards sur l'enseignement de la phonétique dans la formation des étudiants en FLE à l'université pédagogique de Ho Chi Minh Ville.
- **Phetsamone Khounsavath** : Interférences phonétiques dans l'apprentissage du FLE par des étudiants laotiens
- **Keorodom Bounpong** : Statut, rôle et image de la langue française au Laos.
- **Mme Cao Thi Tanh Huong** : La recherche de l'authenticité en DLC, réflexions sur un contexte vietnamien.
- **Mme Nguyen Thi Ngoc Suong** : Cohérence dans le discours économique, description et perspectives didactiques au Vietnam. Le cas du papier d'analyse de la presse écrite.

Année 2001

- **Nguyen Van Hoang** : Analyse contrastive du passif en français et en vietnamien ; application pédagogique.
- **Mme Truong Thi An Na** : Les simulations globales sur objectifs spécifiques. Perspectives épistémologiques et culturelles en contexte vietnamien.

Année 2002

- **Tran The Hung :** La réfutation en français et en vietnamien.
- **Tran Xuan Lam :** Regards sur l'enseignement du français général à l'Ecole supérieure du Génie civil de Hanoï.
- **Nguyen Huu Tho :** Vers une didactique des stéréotypes langagiers français en contexte vietnamien.

Année 2003

- **Mme Windmüller Florence :** Compétence culturelle et compétence interculturelle : pour un apprentissage culturel en classe de FLE, analyse de matériels pédagogiques et perspectives méthodologiques.

La gestion de contenu : un pas vers l'autonomie

Sylvain Peuret
Webmestre du site internet
Administrateur des forums Synergies

« Bienvenue sur le site officiel du Gerflint ». Ce site, à l'origine vitrine de nos activités et présentant nos membres à été remanié et réorganisé maintes fois, au gré de ma créativité de mon imagination et de mes compétences évoluant. Sa consultation, simple et basique, s'est peu à peu enrichie.

- d'un planisphère interactif affichant les revues Synergies Pays,
- d'un formulaire «Contact» pour répondre aux questions des visiteurs
- d'un livre d'Or pour graver à jamais les critiques et les compliments.

Un élément non négligeable manquait à l'appel, un outil de communication donnant la parole aussi bien aux membres qu'aux visiteurs, un lieu convivial où l'on peut dialoguer et échanger ses idées ou participer à un sujet dans un espace thématique. Les forums de discussion des revues Synergies (http://synergies.gerflint.org) étaient nés. Afin d'aider les utilisateurs, des guides d'utilisation furent mis en place sur le site internet. Comment s'enregistrer, comment envoyer un message privé, etc.

Vinrent ensuite les listes de diffusion, adresses de messagerie permettant à toutes personnes de s'adresser à :

- tous les rédacteurs de revues Synergies (redaction@gerflint.org)
- tous les membres du conseil scientifique (csci@gerflint.org)
- tous les membres du comité de lecture (cdl@gerflint.org)

Les besoins de notre organisation, grandissant de jour en jour, nécessiteront prochainement la fusion du site Internet et des forums de discussion en un portail dynamique à vocation de contenu (CMS).

1. En quelques mots...

La gestion de contenu est l'ensemble des concepts et outils visant à résoudre les problèmes de production de contenu des sites web. Elle cherche à intégrer de manière intelligente les différents acteurs du site et les différents supports de diffusion de l'information.

Les Content Management Systems (CMS) ou systèmes de gestion de contenu sont des outils de production de sites Web dynamiques. Ils permettent d'éditer, de modifier, et de publier du contenu sur un site internet, un intranet ou un extranet. Un CMS a deux fonctions principales :

- En amont, le CMS permet de gérer la collecte et la gestion d’un ensemble complexe de données, souvent hétérogènes, provenant de diverses sources à l’intérieur ou à l’extérieur de l’organisation.
- En aval, des modules spécialisés assurent la présentation structurée et uniforme de ces données sous la forme d’un site web.

1.1 Pour qui et pourquoi ?

Pour mieux comprendre le rôle et les avantages de la gestion de contenu, il convient de s’intéresser à l’évolution du Web et plus particulièrement à la création des sites Web.

Les premiers sites Web ont été édités par des équipes scientifiques animées par le seul besoin de mettre en ligne des informations. Le style était austère, mais l’essentiel était présenté.

L’auteur du site (webmestre) était l’homme à tout faire du site, de la création à la maintenance, en passant par la mise à jour du contenu. Jusque là la plupart des sites étaient statiques.

Cependant, avec l’explosion du Web et la professionnalisation de l’activité de création de sites (start-ups, sites dynamiques, sites avec animations multimédia, sites de commerce, etc.), le webmaster est devenu victime de son succès. D’une part, la gestion des pages statiques pose rapidement de nombreux problèmes techniques dès que le site devient conséquent. D’autre part, le webmestre doit sans cesse se former aux nouvelles technologies, et il a de plus en plus affaire à des interlocuteurs, utilisateurs, clients ou partenaires financiers, qui ne maîtrisent pas le langage technique – et veulent encore moins en entendre parler. D’où le besoin, pour l’entreprise, d’adopter une démarche rationnelle pour la gestion de son site Web.

Face à cet environnement humain et technologique de plus en plus complexe, la nécessité de décentraliser la gestion des sites s’imposait. Que ce soit la charte graphique, la création, la maintenance, la mise à jour, l’évolution, tout doit pouvoir être géré, décidé, mis en œuvre à différents niveaux et/ou par différentes personnes.

De là sont nés le concept de gestion de contenu et les systèmes de gestion de contenu.

1.2 Fonctionnalités

Les outils de gestion de contenu Web font actuellement l’objet d’un fort engouement. Peu de projets Internet d’envergure sont envisagés aujourd’hui sans le recours à une solution intégrant des fonctionnalités de gestion de contenu.

Un système de gestion de contenu est généralement composé de modules fournissant des fonctionnalités de base sur lesquelles l’utilisateur développe ses applications. Les fonctionnalités essentielles définies par le concept à mesure que les produits du marché arrivent à maturité sont :

- la gestion des utilisateurs et de leurs droits,
- la création et l’édition de contenu,
- le stockage du contenu,
- les métadonnées (ensemble de propriétés décrivant le contenu),
- la gestion de la qualité de l’information,
- l’indexation et la recherche,

- la gestion de l’interface utilisateur,
- la syndication (regroupement d’informations provenant de différentes sources),
- la gestion de configuration (gestion des versions du site).

Un système de gestion de contenu fournit des «briques» que le programmeur peut assembler (en théorie) à sa guise, (en théorie toujours) avec une grande souplesse. Le programmeur est très souvent soumis à des choix de compromis. Généralement, plus un module est générique (c’est-à-dire plus il répond à un grand nombre de besoins) et plus il est compliqué à configurer pour un besoin particulier. Inversement, plus un module est simple, plus il est spécialisé, et moins il offre de souplesse.

1.3 Les domaines d’application

La gestion de contenu permet d’industrialiser la mise en œuvre des sites web ayant des contraintes fortes : forte audience, mise à jour fréquente du contenu, sécurité à base de rôles, temps de téléchargement des pages, contenu multimédia, transactions commerciales, etc.

Parmi les applications typiques d’un système de gestion de contenu, on peut citer :

- Sites éditoriaux

C’est le genre de site le plus répandu sur le web du fait de sa nature de média partagé. Le site éditorial permet à un individu ou à un groupe d’individus de se positionner comme source d’information, ou veilleur sur des sujets spécifiques.

Les sites éditoriaux les plus fréquemment rencontrés sont les portails d’information tels que News.com ou ZDNet, les journaux en ligne tels que lemonde.fr.

- Communautés en ligne

Une communauté en ligne réunit des internautes qui partagent des centres d’intérêt d’ordre général ou professionnel, en leur offrant la possibilité de contribuer des informations sous forme d’articles, et d’alerter la communauté sur des informations vues ailleurs sur le web. La politique éditoriale choisie par les créateurs du site détermine s’il est « modéré » ou pas.

- Bases de connaissances

Il s’agit ici d’applications intranet ou extranet permettant de capitaliser l’information et le savoir-faire au sein de l’entreprise : idées, documentation, procédures, etc. Cette capitalisation doit se faire de manière structurée et cohérente. De fait, elle requiert des technologies capables de gérer des informations aussi bien structurées que non structurées. D’autre part, ces technologies doivent être au service des employés qui sont à l’origine de ce capital, en étant flexibles, simples d’utilisation et en aidant à valoriser leur travail.

1.4 Intérêt

La gestion de contenu vise principalement à apporter une réponse aux problèmes suivants :

- Eliminer les goulots d’étranglement de la production web

Traditionnellement, la maintenance et la mise à jour du contenu reposent sur un ou deux individus, chargés de l’administration du site et seuls à disposer des compétences techniques requises. Ceux-ci se retrouvent vite débordés et la mise à jour du site retardée.

La gestion de contenu permet à n'importe quel membre d'une organisation ou d'une communauté de mettre en ligne de l'information sans difficulté technique. La force d'un système de gestion de contenu efficace est telle que, dans l'idéal, les différents intervenants n'ont pas à se rencontrer ou, mieux, ne se connaissent même pas.

- Faciliter la production de contenu

D'une part, la publication du contenu ne doit nécessiter qu'un simple navigateur web. Ainsi le producteur de contenu peut publier ses informations sur le site de partout et à tout moment. Ceci est indispensable dans le cas des entreprises où les équipes sont éclatées, et travaillent à distance ou avec des horaires décalés.

L'outil de publication du contenu doit d'autre part permettre d'injecter des documents produits avec les outils bureautiques quotidiens, quitte à automatiser les conversions de format nécessaires. Le contenu produit par un utilisateur est stocké dans une base de données. Il est ainsi accessible et modifiable par les utilisateurs autorisés, et manipulable par tous les moyens de traitement informatique, et peut être distribué sur d'autres serveurs par un mécanisme de réplication ou de syndication.

- Organiser la production de contenu

Grâce à la gestion de contenu, tout collaborateur de l'entreprise, détenteur d'information, peut, à l'intérieur de son périmètre de responsabilité, produire son contenu sur le site, sans empiéter sur le travail de son collègue, pair ou partenaire. Tous les maillons de l'organisation participent ainsi à la vie de « l'entreprise virtuelle » avec un certain degré d'autonomie. Il en découle une valorisation du travail des collaborateurs et, par conséquent, des gains en productivité et en opportunités commerciales pour l'entreprise.

- Gérer la qualité de l'information

La production manuelle de documents HTML par un webmaster, qui ne connaît pas tous les aspects du métier liés au contenu, augmente les risques d'erreur.

La gestion de contenu permet aux informations mises en ligne de suivre un circuit de validation qui réduit les risques d'erreur de publication. On peut ainsi rejeter un contenu afin qu'il soit corrigé puis soumis à nouveau à validation. D'autre part, il est toujours possible de commenter un contenu afin d'y ajouter des informations complémentaires ou d'élargir son contexte.

Un enregistrement gratuit sur ce portail sera obligatoire pour pouvoir s'exprimer, un nom d'utilisateur, un mot de passe et une adresse email suffiront. Cette étape, gratuite, nous garantira le respect et l'authenticité des articles publiés

2.0. Pour conclure

Ce portail, actuellement en bêta test verra le jour prochainement avec une aide contextuelle adaptée à vos besoins. Néanmoins, il va de soi q'une visite hebdomadaire sera la solution pour utiliser ce portail avec toute l'efficience qu'il se doit. Je reste à votre disposition pour répondre à vos questions dans la mesure du possible.

Au plaisir de vous lire et d'échanger dynamiquement avec vous !

Bibliographie

- Zope 2ième édition - Edition Eyrolles

Sites internet

http://www.plone.fr (Site de la communauté française de Plone)

http://www.zopera.org (Site de la communauté française de Zope)

http://www.cmsinfo.org (Liste de tous les CMS disponnibles)

http://www.boomtchak.net (Site communautaire sur les CMS)